

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE**

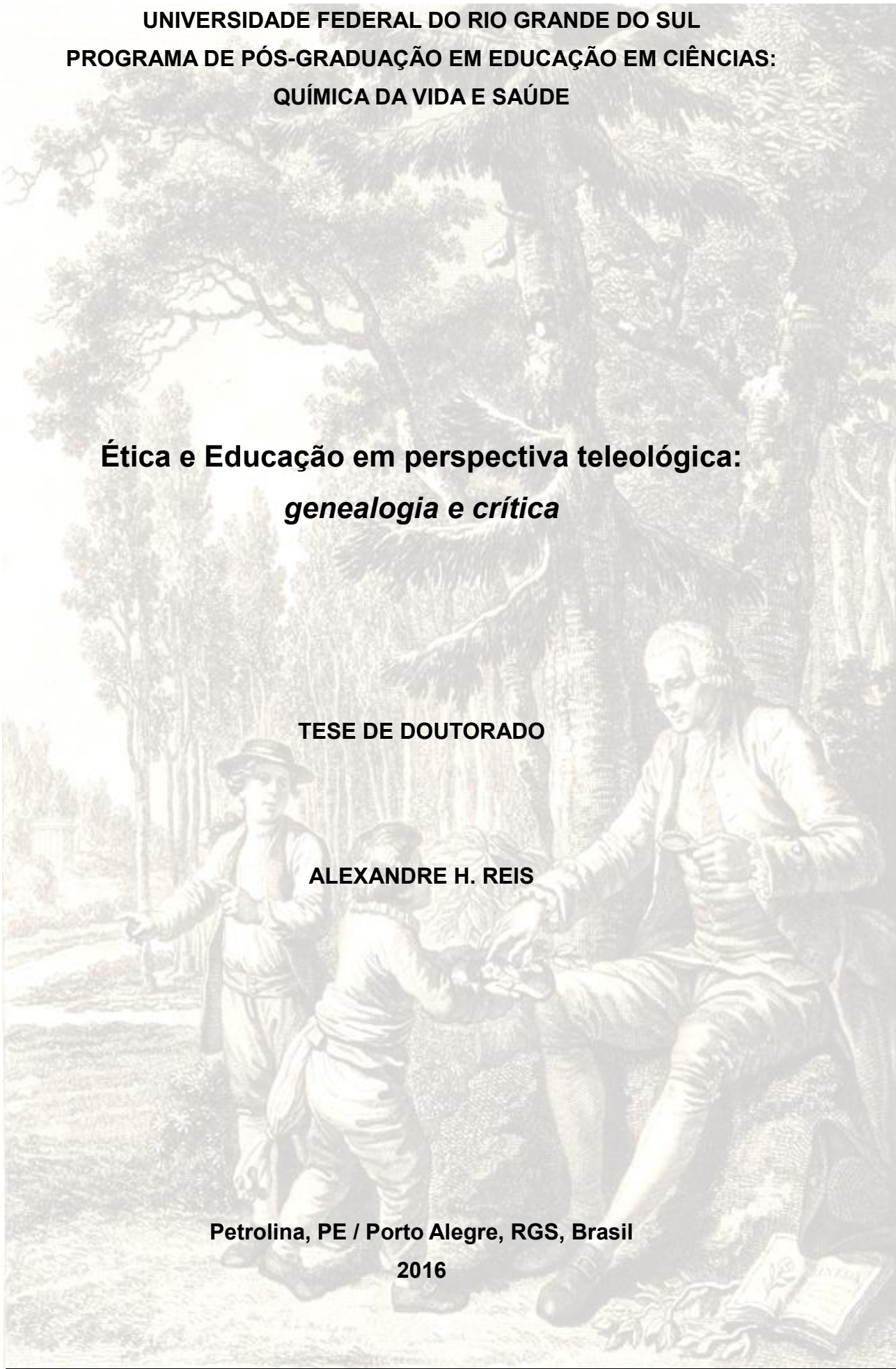
**Ética e Educação em perspectiva teleológica:
*genealogia e crítica***

TESE DE DOUTORADO

ALEXANDRE H. REIS

Petrolina, PE / Porto Alegre, RGS, Brasil

2016



**Ética e educação em perspectiva teleológica:
*genealogia e crítica***

por

ALEXANDRE H. REIS

**Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação
Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (UFRGS, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de
doutor em Educação em Ciências.**

Orientador: Professor Dr. João Batista Teixeira Rocha

Petrolina, PE / Porto Alegre, RGS, Brasil

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Reis, Alexandre H.

Ética e Educação em perspectiva teleológica:
genealogia e crítica / Alexandre H. Reis. -- 2016.
238 f.

Orientador: João Batista Teixeira da Rocha.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS,
2016.

1. ética. 2. educação. 3. comitês de ética. 4.
Aristóteles, Platão, Kant, Nietzsche. 5.
Esclarecimento. I. Rocha, João Batista Teixeira da,
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

*Para o filósofo José Henrique Santos,
que tão generosamente me acolheu, na aurora da vida intelectual,
e me ensinou ser a crítica um dos deveres da amizade.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Danielle Pizziolo, que me acompanhou em cada momento da construção dessa tese, com paciência, com a colaboração da leitura atenta de cada linha, com a crítica impetuosa e necessária de cada argumento, com a delicadeza tão rara do amor ao cuidado e do cuidado com o amor: com você eu devo compartilhar todo o esforço e todo o mérito deste trabalho, sendo apenas minhas as falhas que se encontram nas páginas desta tese.

Sou muito agradecido a *bela* Helena Poesia: observar você e permanecer ao seu lado permitiu-me, desde seu nascimento, conhecer mais profundamente o cuidado da educação e a espontaneidade do aprendizado: com seu vir-a-ser passei do exercício de estudar e lecionar filosofia ao exercício efetivo do filosofar.

Agradeço a Aurora Poesia, “a de dedos róseos”, pela inspiração de renovação e pelo impulso primordial desse trabalho, que nasceu precisamente com sua vinda. Às minhas duas filhas, às minhas duas Poesias, meu agradecimento sincero pelas transformações tão profundas em minha existência.

Agradeço à Vilma, diretora da Biblioteca da FAFICH-UFMG, que me acolheu com carinho permitindo o acesso a obras raras, como a edição grega impressa da *Ética a Nicômacos* de J. Bymater e por ter tido o cuidado de restaurar e enviar-me por documento digital a absolutamente rara obra de Paul Landsberg sobre a Academia de Platão.

Ao professor João Batista, pela coragem e capacidade de explorar com maestria as sendas tão diversas do conhecimento, pela definição firme de uma identidade intelectual e pela prontidão em receber as minhas questões e dúvidas. Eu o agradeço sobretudo por permitir o diálogo tão rico, possível e histórico, entre um filósofo profundamente dogmático pelo encantamento dos antigos, que se esforça por se desnudar com a crítica de si, e um cientista profundamente atento aos problemas contemporâneos e naturalmente dono de uma abertura à crítica e ao futuro da ciência. Nesse mesmo sentido, vão meus agradecimentos à professora Márcia Bento Moreira, pelos diálogos sobre ciência nesses últimos 6 anos e pelo incentivo.

Aos meus familiares, minha querida mãe, Maria Peres dos Reis, que guarda em seu lar um pedaço do paraíso; aos meus irmãos, Flávio Reis, Luiz Carlos Reis e Aires Hozanan dos Reis, às minhas irmãs, Leida Reis e Ana Lúcia dos Reis. Aos sobrinhos Pedro Augusto e Cecília, e à minha afilhada, Clarice Poesia, já encantada por si mesma com a cultura grega. Ao João Porteirinha, pelas conversas em torno da cultura, da política e da filosofia ao longo de boa parte de nossas vidas. A meu pai, o sr. Lafyte, que lavrou a terra para o desenvolvimento das raízes de nosso caráter, ao Jacques e ao Nelson, nos arcanjos, a todos esses três que trazemos em nossa memória. Agradeço a todos vocês, vivos e mortos, pelo sentimento de eterna pertença, sem o qual a vida vagaria insegura.

Aos meus amigos que são igualmente irmãos, Levindo Costa, Daniel Alves de Jesus Figueiredo, Jean Américo, Isabela Caixeta, Marcelo Sevaybricker, Ângelo Custódio Rolla, Henrique Segall, Ubirajara Santigado, Francisco Guerra, Pedro A. C. Teixeira, Flávia Benevenuto, Fabrício Soares, André Couto, Caio Furtado, Thiago Bittencourt, Domingos Sávio Lins Brandão, que embora distantes fisicamente, estão inscritos em minha história, na formação mais íntima de meu *ēthos*: “(...) ninguém, com efeito, optaria por viver sem amigos, mesmo que possuísse todos os outros bens (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômacos*, 1155a 4-6).”

À Tereza Pereira, professora de Latim Clássico do Curso de Letras da UFBA, com quem compartilhei os anos de graduação em Minas, pela consultoria com textos latinos. Agradeço ao meu querido sobrinho Gabriel Poesia, pela sabedoria, pela prematura preocupação com a educação, pela consultoria com a língua inglesa e pela disposição a uma boa conversa.

Ao grupo de estudos e pesquisas em antropologia crítica, Krisis (da Univasf), por ser o alimento vivo do desejo irrefreável de trazer à nossa vida universitária o espírito das antigas escolas, a exemplo da Academia platônica, em que se vivia o conhecimento em todas as suas dimensões, talvez exatamente para alcançar um conhecimento da vida em sua totalidade. De modo especial, ao Delcides que me presenteou com as obras completas de Platão da editora alemã, Rowohlt's Klassiker, que foram fundamentais para meus estudos deste pensador inesgotável. Agraço pelas conversas, pela valorosa amizade, pela interlocução e pelas dicas muito importantes a partir da leitura de meu trabalho. E igualmente ao Gabriel Pugliesi, pelo debate sempre tão inspirador e rico que nos lança à produção de formas sempre novas de se praticar a filosofia. Ao Adalton, à Janis e à Gabriella Cardoso que dão vida ao Krisis em nossos trabalhos de extensão, pesquisa e vocação para o debate público.

*Was ist es, das
An die alten seeligen Künsten
Mich fesselt, das ich mehr noch
Sie liebe, als mein Vaterland?*

*O que é, isto
Que às antigas costas venturosas
Me cativa tanto que as amo
Mais ainda do que a minha pátria?*

HÖLDERLIN, Der Einzige (O Único)

RESUMO

A presente tese é uma hermenêutica das ideias educacionais de Platão e de Aristóteles; uma leitura do *vir a ser* das Universidades no contexto medieval — e um debate com Kant e com Nietzsche sobre suas concepções a cerca do *Esclarecimento* (*Aufklärung*). Reunidos esses elementos de leitura sobre a mesa, a tese esforça-se em empreender uma compreensão de nosso tempo, perseguindo a construção de uma crítica da educação e da ética a partir de uma visão teleológica. Para além do esforço interpretativo que mira a concepção educacional tradicional, cada capítulo é finalizado com uma seção intitulada *Disputatio Praesens*, em que se procura debater o tema abordado na Idade contemporânea. Toda a discussão sobre as relações entre a educação crítica e a posição dogmática desemboca em um exame da missão da Universidade atual e da prática dos Comitês de Ética em Pesquisa. Trata-se, portanto, de provocar um debate atual sobre temas que foram colocados no centro da atenção da tradição europeia, a fim de se estabelecer novamente um exame de problemas fundamentais, como a ética e a educação, a partir de uma posição filosófica crítica.

ABSTRACT

This thesis is a hermeneutic of the educational ideas of Plato and Aristotle, a reading of what became the universities in the medieval context - and a debate with Kant and Nietzsche about their understanding of Enlightenment (Aufklärung). Putting these elements together, the thesis makes an effort to understand our times, pursuing the construction of a critique of education and ethics from a teleological perspective. Beyond an interpretative effort looking at the traditional educational conception, each chapter ends with a section entitled *Disputatio Praesens*, in which we seek to address the subject in the contemporary age. The whole discussion about the relations between critical education and the dogmatic position falls into an examination of the mission of the current University and of Research Ethics Committees. Thus, we provoke a debate around issues which were the center of attention in European tradition, with the goal of establishing again an examination of fundamental problems, like ethics and education, from a critical philosophical position.

Sumário

INTRODUÇÃO A UM PROBLEMA FUNDAMENTAL	12
<i>Breve itinerário idiossincrático</i>	12
<i>O problema da definição da pergunta mediante a extensão do objeto</i>	15
<i>A convocação da tradição diante das dificuldades do presente</i>	17
<i>Recolocação da questão política diante dos fins atuais da educação</i>	19
<i>Aspectos gerais da tese e suas estações</i>	22
ANTES DA TESE: definições preliminares	32
§ 1. O que é uma <i>disputatio praesens</i> ?.....	32
§ 2. O que é dogmatismo?.....	32
§ 3. Educação, Política, Ética e Ciência.....	34
§ 4.1. Diálogos entre vivos e mortos.....	37
CAPÍTULO 1 – A Ética Platônica e a Educação como propedêutica da Política	39
§ 5. Breve apresentação do itinerário a ser tomado.....	39
§ 7. Sofística e o desenvolvimento da educação política.....	43
§ 8. A importância dos escritos exotéricos como propaideia.....	49
§ 9. A Academia.....	53
§ 10. O método dialógico: o caminho de mão dupla do ensino das ciências.....	58
§ 11. Primeira dimensão ética da educação: o cuidado de si.....	65
§ 12. Segunda dimensão ética da educação: o cuidado dos outros.....	71
§ 13. <i>Disputatio Praesens</i> : a educação entre a idiotia e a cidade.....	77
§ 13.1. <i>Disputatio Praesens</i> : as leis e a educação no Estado brasileiro:.....	81
exame e apontamentos.....	81
CAPÍTULO 2 – Aristóteles e os fins da educação	85
§ 14. Aristóteles e seu lugar na educação.....	85
§ 15. Aristóteles: fundador do Liceu.....	87
§ 16. A Dimensão Universal e a Dimensão Particular do Ensino.....	92
§ 17. Demarcação do objeto pesquisado.....	94
§ 18. A educação ética em Aristóteles.....	96
§ 19. Exame da <i>Ética a Nicômacos</i> : a felicidade como finalidade de toda ação... humana.....	98
§ 20. A vida feliz e a vida ética.....	105
§ 21. Ética, Política e Educação.....	110

§ 22. <i>Disputatio Praesens</i> : Ainda sobre a cidadania	116
§ 22.1. <i>Disputatio Praesens</i> : E se simplesmente não formos capazes de colocar os fins?	119
CAPÍTULO 3 – O Trivium Medieval	126
§ 23. Dificuldades em torno da periodização e definição do objeto	126
§ 24. A Antiguidade na Idade Média.....	131
§ 25. A Universidade Medieval: seus estudos e seus métodos	138
§ 26. A questão teleológica e a educação na Idade Média	142
§ 27. Atualidade da questão.....	144
§ 28. <i>Disputatio Praesens</i> : as missões da Universidade.....	147
CAPÍTULO 4 – Esclarecimento e Modernidade	158
§ 29. Definição do objeto	158
§ 30. O nascimento da pergunta: <i>O que é Esclarecimento?</i>	160
§ 31. A Célebre Resposta de Immanuel Kant	163
§ 32. Esclarecimento e Liberdade	167
§ 34. Nietzsche e o projeto do Esclarecimento.	175
§ 35. <i>Disputatio Praesens</i> : ciência para além da razão científica	182
CAPÍTULO 5 – Teleologia e Deontologia: crítica e tomada de posição	186
§ 36. Apresentação do problema a ser enfrentado.....	186
§ 37. As Leis não escritas e a dimensão frágil da ética de princípios	188
§ 38. O problema da fundamentação da Ética: Immanuel Kant e a	190
deontologia contemporânea.....	190
§ 39. As duas dimensões da ética.....	193
§ 40. Clarificação dos conceitos: ética social e ética crítica	196
§ 41. <i>Disputatio Praesens</i> : Ética e Ciência nos CEP's: dogmatismo e esclarecimento presumido.....	197
CONCLUSÃO	211
ANEXO	224
A EDUCAÇÃO NOS DOMÍNIOS DO DOGMATISMO:	224

INTRODUÇÃO A UM PROBLEMA FUNDAMENTAL

Breve itinerário idiossincrático

No início do século, ao associar-me a um projeto pedagógico em construção na então recém-inaugurada Faculdade Pitágoras em Belo Horizonte, participei ativamente de um importante debate que orientou uma prática que colheu frutos importantes. Era o ano de 2004. Antes, porém de mostrar a relevância dessa experiência para os dias de hoje, consintam-me um pequeno contexto pessoal. Um ano antes, eu iniciava aos 24 anos a minha carreira docente na Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG, onde me dediquei ao ensino de disciplinas filosóficas (antropologia, ética e estética) nos cursos de Pedagogia e de Música. Iniciava minhas atividades ao mesmo tempo em que concluía o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde me graduei em filosofia. No início de 2004 eu daria início ao doutoramento em filosofia com um projeto sobre a obra do filósofo alemão, Friedrich Nietzsche, privilegiando períodos, problemas e obras mais abrangentes do que os estudos de minha dissertação de mestrado. Diante do percurso que se abria a minha frente, vislumbrava dar conta de problemas fundamentais da filosofia alemã em torno da obra de Nietzsche. Tornar-me-ia, como se costuma dizer, um especialista em Nietzsche. Mas um sentimento me fez desviar do caminho. Este sentimento brotava na verdade de uma advertência segundo a qual nós, enquanto jovens, devemos evitar a especialização precoce. A advertência vinha do professor José Henrique Santos já nos anos da graduação quando fiquei sob sua tutoria desde o segundo período, no programa PET-Filosofia. “Quem só sabe filosofia”, dizia ele, “sequer a filosofia sabe”. Em sua trajetória, José Henrique fora o primeiro aluno brasileiro a ir estudar fora com uma bolsa paga pelo governo. Era o ano de 1961, e ele fora então para a Alemanha estudar com Eugen Fink, professor assistente de Martin Heidegger. José Henrique Santos não apenas tornou-se uma grande referência em fenomenologia (inicialmente Husserl e principalmente Hegel), mas tornou-se sobretudo um homem justo e um grande republicano, tendo sido vice-reitor e reitor da UFMG durante os difíceis anos da ditadura brasileira.

Ao mudar meus planos, em 2004 dediquei-me ao trabalho docente na Faculdade Pitágoras e na UEMG. O projeto pedagógico da Faculdade Pitágoras interessava-me sobremaneira. Inspirado nas artes liberais e nas universidades americanas, o projeto

previa um conjunto de disciplinas de humanidades e de línguas que dava ao estudante uma base sólida de conhecimentos gerais. De 2005 a 2010 coordenei essa área dentro da Faculdade. Ao todo eram 16 disciplinas de áreas gerais que iam da Literatura Clássica, passando pela Identidade e Cultura Brasileira, Antropologia, Filosofia, Sociologia, Epistemologia, até as disciplinas de Língua Inglesa e Espanhola. Estas disciplinas eram obrigatórias em todos os cursos, da Psicologia, Da Publicidade e Propaganda, passando pela área da saúde, até às Engenharias e a Administração. O argumento era simples: nem todos os egressos conseguem emprego na área de formação, sendo, pelas forças das circunstâncias, obrigados a mudar de área. Neste sentido, além da formação técnica, tinham uma formação ampla que permitia se mover melhor no mundo. As bases do projeto remetiam a uma vocação cosmopolita: pensávamos que nossos profissionais não apenas sabiam o que era preciso para a formação de um bom profissional, mas tinham qualidades de liderança dadas pela formação geral. Este projeto permaneceu tal como foi concebido, em 2001, até 2010. Mas, como o grande Capital sempre guia as vidas das empresas, desejosas de lucro, em 2006, a Faculdade Pitágoras tornou-se uma empresa de capital aberto, logo na sequência foi criada a empresa Kroton, que passa então ser a mantenedora da Faculdade. Em 2010, todas as disciplinas de humanidades foram retiradas e um currículo mínimo, enxugado à exaustão, foi empregado a fim de cortar despesas e aumentar os lucros. Diante desse quadro, despedi-me da Faculdade Pitágoras ao mesmo tempo em que o próprio projeto pedagógico em suas bases de Humanidades também se despedia, que considerei inovador diante do caráter exíguo que temos oferecido aos nossos estudantes. Despedi-me também de Belo Horizonte e me instalei no sertão nordestino, Petrolina e Juazeiro, assumindo a cadeira de filosofia no curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Vale do São Francisco.

A investigação que tem início agora, com a construção de um projeto no campo da cultura e da educação, está instalada dentro do Programa de Pós-Graduação em Associação Ampla (UFRGS/FURG/UFSM): “Educação em Ciências: química da vida e saúde”, estando vinculada a presente tese à UFRGS. As páginas que se seguem procuraram reunir diversas contribuições teóricas para compreender a natureza da educação em sua dimensão ética mediante a pergunta por sua finalidade. A crítica da própria tradição da cultura do Ocidente pareceu-me o caminho mais desejável. A experiência do projeto pedagógico na Faculdade Pitágoras e o trabalho que venho desenvolvendo na UNIVASF permitiram-me um olhar aberto para o diálogo necessário

da filosofia com as outras áreas do saber. Neste sentido, é exatamente neste programa que o presente projeto encontra o solo fértil para o seu desenvolvimento.

A pesquisa no campo da cultura

A situação atual da pesquisa na área da cultura geral, e dentro dela a pesquisa em educação, goza em nosso tempo de vantagens externas sem precedentes para compreender seu desenvolvimento. Teremos muito a ganhar em nosso debate sobre o ensino das ciências e em nossa compreensão ética da atividade científica e pedagógica, se mirarmos a história do desenvolvimento de nossa cultura, suas transformações, suas estruturas e as relações íntimas que formam uma malha complexa e indissociável entre as ciências, a educação e a ética. As vantagens externas a que me refiro vão desde a difusão das literaturas estrangeiras, os meios mais cômodos de viagens que nos permitem conhecer outros povos, o gosto pelas línguas e o progresso dos estudos filológicos, até o acesso pela rede mundial de computadores aos documentos de arquivos e aos microfilmes de obras fundamentais guardadas em bibliotecas distantes, e assim, a um só clique, um volume de publicações construído desde o século de Gutemberg se abre diante do pesquisador. Além destes documentos que têm não apenas interesse histórico, mas também filosófico e científico, o acesso a sociedades científicas e suas publicações em todo o planeta permite diálogos com diversas perspectivas de investigação de um mesmo objeto, o que torna o trabalho do pesquisador mais rigoroso, mais exigente, pois o acesso à publicação em periódicos deixou de ser local e presencial, tendo tornado-se global através da internet: assim a crítica e o dever de minuciosidade dos trabalhos são ampliados.

Se estas vantagens externas de investigação são uma forma positiva para os estudos do homem de ciência, existem, por outro lado, desvantagens morais que se somam a estas condições. Assim, tem tornado-se raro o interesse pelas investigações mais gerais, e as próprias Universidades mostram-se indiferentes aos resultados de investigações históricas e estruturais, de cunho teórico, diante do *laisser aller et laisser dire* que parece orientar seus periódicos. Esta liberdade da pesquisa é fundamental, mas parece que os estudos que exigem um rigoroso exame teórico não têm tido interesse, sobretudo porque existe uma *preguiça para o conceito*, que é sempre o resultado demorado de uma meditação, de um estudo sobre um longo processo que amadurece nossa compreensão da experiência. Neste aspecto, as ciências experimentais contam de determinados pressupostos que são tomados sob o estatuto de *leis* que lhes

garantem vantagens sobre os estudos de cultura geral, e de forma mais definida, sobre os estudos da educação: elas aceitam determinadas realidades as quais chamam de *fatos*, determinados estatutos e axiomas de tal modo que não é necessário relembrar cada passo do processo; por outro lado, quando nos dedicamos à educação e à cultura, é preciso ir e vir, avançar cautelosamente nos estudos do problema com rememoração rigorosa, sob o risco de tropeçar em respostas fáceis sugeridas pelo tempo presente sem dar conta da complexidade de uma área que exige o estudo da estrutura do problema.

Chamei o desinteresse pelos estudos mais amplos de moral porque parece ser um traço do caráter de nossas Academias: a especialização precoce está espalhada por todos os cantos e um traço fundamental da ciência teórica parece assim ficar comprometido: as investigações acadêmicas têm sido voltadas para objetos particulares, o que torna difícil compreender traços gerais de seus próprios fenômenos. Dentre estes traços gerais, destaco a categoria de causalidade, tão necessária para explicar um determinado fenômeno quanto à própria investigação de sua ocorrência. Se por exemplo, um estudo mostra que a variação percentual anual da mortalidade neonatal em uma determinada cidade passou de -5,3 para -4,4 num determinado período estudado, mesmo que tal estudo apresente uma complexidade de dados e metadados e uma abrangência demasiada, temos um estudo de relevância que mostra um quadro, mas não o explica. O domínio de técnicas estatísticas não é propriamente um domínio da ciência, mas um domínio que permite fazer ciência, e a explicação da causalidade de um determinado fenômeno, ou ao menos a sua hipótese deve ser levantada e apresentada, ou teremos apenas uma descrição sem a necessária explicação. De determinadas explicações científicas, das hipóteses testadas e submetidas à crítica, ao exame, é necessário ainda passar a uma teoria explicativa. Neste sentido, os periódicos das universidades, de modo geral, têm multiplicado estudos epidemiológicos e análises estatísticas sem, contudo apresentar estudos teóricos e explicativos: e sem teoria e, sobretudo sem derrubar teorias, não caminhamos em ciência.

O problema da definição da pergunta mediante a extensão do objeto

Uma necessidade parece exigir a sua própria superação: que as publicações científicas exijam com rigor não apenas descrições de fenômenos, mas hipóteses explicativas suficientemente ricas para iniciar uma rede de críticas e assim alcançar uma dimensão teórica fundamental. A própria ciência e a própria Academia serão tomadas no

presente estudo como objeto da educação, ou seja, como traços fundamentais de nossa cultura que exigem, de modo necessário, uma análise histórica e crítica.

Diante das vantagens externas de investigação que lembrei no início desta introdução, e pela natureza dos estudos em cultura, que exige a rememoração de cada passo dado, a tarefa a que me proponho não poderia ser outra senão a de colocar frente a frente às concepções de educação que nosso Estado nos apresenta e as compreensões de educação da tradição ocidental. Como, no entanto, é possível acordar tamanha tarefa com a extensão de estudos que compreendem as concepções de escolas e de teóricos que transformaram a história de nossa cultura? Sobrepor à especialização monográfica que se dedica a detalhes mínimos para explicar um fenômeno tão grande como a educação por um lado, e não se perder em generalizações estéreis por outro lado: essa parece ser a exigência imediata. Neste sentido, a definição e precisão do problema estudado pode garantir o fio de Ariadne de um caminho de extensão tão ampla a ser perscrutado.

Uma vez definido o problema, é preciso escolher o *caminho*, o *métodos* (*μέθοδος*), para que o ponto de chegada esteja sempre à frente dos passos dados. Assim, diante da dificuldade de contrapor nossa concepção oficial de educação com as abordagens de nossa história da cultura, a primeira precaução que tomei foi a de me distanciar de interpretações demasiado especializadas ou particulares que encontramos em nossos periódicos e em nossas atuais referências bibliográficas. Esta primeira precaução conduziu-me à opção por me dedicar às fontes, estabelecendo um diálogo direto com os autores estudados, sobretudo no exame da concepção dos filósofos gregos e iluministas escolhidos.

Aprofundar um tema importante como a educação, segundo as leis da erudição e do exame rigoroso dos textos, é um desafio que ultrapassa os estudos acadêmicos e envolve o investigador por inteiro. Esta é uma verdade da qual não pude me afastar. O estudo rigoroso de uma única teoria filosófica da educação ou da ciência ou uma única teoria ética, que em sua complexidade já envolve tanto a educação quanto a ciência, deveria somente ela demandar numerosos anos de estudos e trabalho. E assim é verdade que os estudos aqui apresentados não são apenas os frutos da dedicação ao trabalho no tempo do presente doutoramento, mas são alicerçados na experiência de investigação de toda uma vida dedicada aos estudos da cultura, da ética, da filosofia, da educação e da história das ciências. Os problemas levantados e trabalhados e a redação da tese são, é verdade, oriundos de um projeto de pesquisa elaborado para o

presente programa de pós-graduação, mas a experiência em trabalhar as interrogações que me dispus a levantar vem desde os anos de graduação em filosofia, sempre acompanhada pela pesquisa rigorosa e orientada dentro do Programa de Educação Tutorial, em que as fontes diretas sempre foram preferidas às secundárias.

O documento que seja seguramente, tanto quanto possível, de primeira ordem possui inestimáveis vantagens sobre as obras construídas para explicá-lo. Na letra do próprio escritor encontramos mais possibilidades que a abordagem de uma obra de segunda mão. Nesse sentido, são preferíveis ao investigador as fontes diretas às letras dos historiadores. A construção do objeto da presente investigação é fruto não apenas de uma decisão acadêmica, seja na condição de estudante seja na condição de professor: ela nasce de uma experiência demasiado ampla, que envolve todos os aspectos da existência: *qual é a finalidade da educação?* Esta questão é o objeto dessa tese. Talvez, à primeira vista, não consigamos enxergar a importância e a amplitude do problema. Mas, cá entre nós: a educação tem em sua abrangência uma dimensão tão espetacular que poderíamos dizer que a vida escolar lhe preenche tão somente uma pequena parte. Assim, a primeira dificuldade deste trabalho é efetivamente dar conta de uma noção de educação que, mesmo mantendo sua amplitude, caiba dentro de uma compreensão razoável, pois do contrário, a investigação não seria possível pelo simples fato de o exame da questão teleológica exigir o domínio do conceito. Dizendo apenas de forma propedêutica, um olhar rápido no Artigo 205 de nossa Constituição Federal mostra a amplitude da noção de educação da qual a presente tese tem de dar conta, muito embora, a própria Constituição traia a si mesma em seu desenvolvimento esquecendo-se de sua própria definição, pois “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” será tratada pela legislação apenas como dever do Estado afinal de contas, ficando a família eximida de sua responsabilidade legal.

A convocação da tradição diante das dificuldades do presente

Com esta pergunta posta à mesa, (*qual é a finalidade da educação?*) propus um estudo que analisasse as respostas apresentadas pelo Estado brasileiro em seus documentos oficiais, ou seja, no diverso escopo de leis que orientam nossa educação, sobretudo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, comparando-as à experiência mais ampla da cultura do Ocidente. No intuito de construir uma análise crítica da orientação que o Estado tem dado à educação em suas diretrizes, pareceu-me sensato colocar frente a frente a esta orientação alguns marcos

fundamentais da história da educação, sobretudo em seu aspecto conceitual e teórico, refiro-me às concepções de educação que foram construídas de forma estrutural e que tiveram grande repercussão nos caminhos da cultura do Ocidente. Com esse desafio posto à frente da pesquisa, minha pergunta inicial guiou-me a examinar as respostas que a tradição construiu. Não para lhe seguir o exemplo ou saudosamente fazer-lhe novamente o elogio, mas para fazer dialogar o nosso tempo com a tradição. A escolha das concepções tradicionais que seriam reconstruídas para confrontarmos a resposta que encontramos nas leis brasileiras foi feita seguindo um critério particular de compreensão histórica: quais foram as concepções que tiveram repercussões duradouras e grande influência na história da educação ocidental? Assim, parecera-me prudente examinar as obras de Platão e de Aristóteles por terem sido estes os fundadores de importantes escolas em Atenas, a Academia e o Liceu, respectivamente, consideradas as primeiras escolas de ensino superior em nossa história. Estas escolas tiveram uma duração muito grande, tendo a Academia de Platão funcionado por mais de 900 anos. Mas não é o aspecto histórico que interessa a esta tese, seria sobretudo estéril uma investigação que perpassasse os *acontecimentos* ao longo de seu funcionamento. Antes de qualquer coisa, é a concepção educacional dos fundadores de tais escolas que sobrevive e pode ser confrontada. E assim, o empenho foi elaborar uma leitura da obra filosófica desses mestres-fundadores tendo diante dos olhos a pergunta geradora que colocamos também ao Estado brasileiro. Embora as escolas de Platão e Aristóteles possam ser chamadas legitimamente de escolas de ensino superior, ao examinar sua organização e concepção, pareceram-me contudo bastante distintas de nossa ideia moderna de Universidade. Sabemos que a Universidade é filha da Idade Média (CAPEAUX, 1999: 211 e ss; CURTIUS, 1996: 91 e ss:), e um exame da educação medieval que gerou a criação da Universidade de Paris no século XIII parecera-me de grandiosa importância. Assim, além da concepção grega, a medieval também foi estudada, limitando-me, porém, ao exame do século XIII, o que conduziu a presente tese a considerar os métodos didáticos aí empregados, a *lectio* e a *disputatio*, de importância não apenas para a Idade Média, mas também para a concepção atual de uma educação crítica. Ao entrarmos na Modernidade, as concepções de Educação são diversas. Filósofos, Educadores, Teólogos, Dramaturgos, homens de Ciência, todos escreveram sobre o tema, e o critério de construção de concepções que tenham repercussões para além de seu tempo, ressoando em nossos dias, e que sejam estruturais, conduziu-me ao debate empenhado no final do século XVIII em torno do que

seja o *Esclarecimento*. O *Esclarecimento*, ou *Iluminismo*, trouxe mudanças estruturais em todos os rumos que a Europa e suas extensões coloniais deram à educação. Assumiu, contudo, diversos contornos em países diferentes, como a França, a Inglaterra e a Alemanha. O caso francês, sabemos, culminou na reorganização violenta da Revolução Francesa de 1789, trazendo mudanças radicais para a sociedade francesa: com essa revolução, uma nova concepção de *paideia* procurou reformar a educação a partir da ciência, que trazia uma visão diversa sobre o mundo. Contudo, para a presente tese compreendo que o debate ocorrido na Alemanha tenha mais a contribuir, uma vez que se travou o confronto de perspectivas em torno do que seria o próprio *Esclarecimento*. Deste debate referido ao seu próprio tempo, depreendi uma visão de *crítica* que se mostrará fundamental para o exame de algumas questões de nosso tempo, a tal ponto de poder dizer que minha crítica à educação contemporânea, ou mais especificamente à educação proposta pelo Estado brasileiro, tem uma filiação no *Esclarecimento*.

Recolocação da questão política diante dos fins atuais da educação

Não são oferecidas nas páginas aqui tingidas com esforço e curiosidade, respostas aos problemas da educação brasileira, nem a construção de uma nova política para a sua direção. Tais soluções só podem vir do efetivo diálogo entre aqueles que fazem a realidade das escolas e universidades e de suas experiências práticas. Os governos que assumem a direção do Estado devem medir quaisquer propostas de modificação nos rumos do ensino pela realidade efetiva das escolas e de seu pessoal, não apenas pelos especialistas e por sua própria ideologia. O exercício a que me proponho é o de colocar em questão a finalidade diretiva de nossa educação expressa pelo Estado brasileiro em suas leis. Portanto, por mais amplo que seja o conceito de educação, ele ganha na presente tese a limitação imposta pela experiência acadêmica e escolar. No final das contas, a presente tese é uma construção dialógica entre uma *disputatio antiquorum* e uma *disputatio praesens*, ou seja, um debate entre os antigos colocado frente a frente com um debate atual, pois o objeto a ser examinado tem uma longa tradição de exame.

Ética e Educação em perspectiva teleológica, genealogia e crítica é o título que propus a essa investigação que busca refazer importantes diálogos e debates em torno da questão que se ocupa: *a pergunta teleológica da educação* – que vem a ser, exatamente, a pergunta por sua finalidade. Esta orientação investigativa voltada para a

tradição está presente em todos os capítulos da tese de modo a promover um debate entre os grandes mestres da tradição e nossa condição atual. A construção da trama argumentativa foi pensada a partir da noção platônica de diálogo: num primeiro momento, é evidente que escrever sobre e a partir de uma determinada obra é dialogar com ela; mas além disso, quem escreve sabe da presença do leitor e de suas exigências e por isso é preciso apresentar as razões explicativas; além desses três elementos (o escritor, o objeto sobre o qual se fala e o leitor), a construção da trama argumentativa que erige a tese que é enunciada nas páginas que se seguem procurou colocar lado a lado os mestres da tradição com as orientações educacionais das letras de nossas leis e diretrizes, a fim de conduzi-los a uma conversa, a um diálogo. Pareceu-me sensato estudar Platão, Aristóteles, a Universidade Medieval, Kant, Nietzsche, Ortega y Gasset, ouvindo-os pacientemente a partir de suas obras e construções para dialogar com suas perspectivas a partir de nosso tempo. No fundo, é a pergunta pelo que queremos fazer com a nossa educação e com a prática e o exercício da educação que dialogo com cada um, a fim de perguntar para o nosso próprio tempo se temos clareza sobre os fins que colocamos para os processos educativos e se são efetivamente estes fins que queremos alcançar. Parece-me que os *fins da educação* constituem o problema primordial, pois é a partir deles que pensamos todo o processo, os métodos, as escolhas didáticas, o tipo de experiência efetiva, as escolas, as universidades, a tarefa da família, da comunidade, do *ethos* em geral e o lugar do educando em particular. Perguntar pelos fins da educação é neste sentido verificar, analisar, examinar todos os processos educacionais. Poder-se-ia chamar *genealógica* a tarefa que me imponho na medida em que examino como esta pergunta teleológica veio a se constituir o núcleo central das escolas da tradição ocidental a fim de perceber que a educação é um processo histórico que decorre muitas vezes da força dessa pergunta. A história das ideias e da prática da educação exige um esforço de compreender a sua própria dimensão política.

Embora a tese seja construída a partir de um diálogo com a tradição, diversos autores e períodos da história ficaram de fora. É que no fundo, não há aqui uma pretensão de construção de uma história das ideias da educação ou da ética. Tal empresa exige um tempo demasiado e pode ser o projeto de uma vida inteira. O debate com os autores se dá pela precisão como colocam as questões, de modo que muitas vezes, por mais importantes que sejam determinados períodos históricos e determinadas obras, elas ganham um interesse maior dentro da história da filosofia. Mas o fim aqui colocado é tão somente o de fazer dialogar antigos e contemporâneos, e

mostrar que para além do tempo, também as questões dos antigos são as nossas questões. Talvez o historiador mais atento faça a devida crítica do presente trabalho, mas talvez o historiador não seja exatamente o interlocutor da presente tese.

O estado atual das pesquisas e produções tecnológicas são surpreendentes em relação à história da técnica. Não é preciso recorrer ao argumento de autoridade e fundamentar algo que a própria observação simples é capaz de dizer: a ciência e a tecnologia produziram, desde o século XIX até os dias atuais, um domínio sobre a natureza maior do que poderia sonhar os mais otimistas homens de ciência da história da humanidade. Contudo, apesar do que somos capazes de fazer, continuamos não contabilizando maiores conquistas no campo da educação, da didática, da ética, da política, da supressão da fome e da miséria mundiais. Se a ciência é capaz de contribuir para a paz mundial e para a eliminação da fome, ela é incapaz de se autodeterminar frente à questão política. A ética, a ciência e a política não se entendem de modo a colocar os fins que devemos atingir enquanto sociedade, seja ela uma pequena comunidade, um cidade cosmopolita, uma nação ou o planeta. A ciência precisa atender os fins colocados pelas exigências sociais, sabemos que a ciência e a tecnologias de hoje são perigosas demais para não serem reguladas pelo Estado, no entanto, também os homens de Estado não estão livres da desconfiança dos cidadãos, estando eles muitas vezes entre uma ciência que se pudesse livrar-se-ia de toda espécie de regulação moral e uma política que muitas vezes revela-se imoral.

Dito tudo isso, é inevitável conduzir nosso raciocínio à questão da educação: o problema da finalidade, dos fins da própria educação, da ciência, da ética e da política é, sempre foi, e deve ser um problema civil, um problema colocado para a cidadania e para os cidadãos. Sob essa ótica, examinarei o problema da finalidade da educação colocado em nossa Constituição Federal de 1988: no fundo, o que quer dizer a Carta maior de nossa nação quando nos diz explicitamente que a finalidade da educação é a cidadania? Em que medida o ensino das ciências, a questão tecnológica, o domínio da técnica, as escolas, as universidades, podem contribuir para o exercício da cidadania? Se por um lado orgulhamo-nos do que temos em relação à ciência e seus produtos, a medicina, os fármacos, as engenharias, a computação, a genética, etc., podemos efetivamente fechar os olhos para diversas outras questões e falar em *progresso*? Temos a técnica para produzir o plástico, mas revelamos nossa miséria ao nos afogarmos em um mar de lixo. Qual é o papel do ensino de ciências? Deve se restringir ao domínio da técnica e das tecnologias? Tal ensino não envolve também um saber mais amplo? No fundo, sabemos

que o progresso científico não implica necessariamente em um melhoramento das condições de vida das populações, pois as questões políticas são imperativas: daí a questão da formação política do homem ser uma questão que não pode ser apartada dos processos educacionais. Ao examinar a obra de Platão e de Aristóteles, não como filósofos ou escritores, mas levando em consideração que foram professores e fundadores de escolas, é surpreendente resgatar a importância da formação política pois ela nos coloca questões fundamentais em relação à pergunta teleológica. Acredito assim, que o percurso que pretendo seguir até o final da tese seja relevante.

Outra percepção parece igualmente importante quando nos debruçamos sobre a questão da finalidade da educação. É preciso perceber que a pergunta teleológica envolve a pergunta antropológica, pois no fundo, ao colocarmos os fins da educação, estamos projetando o ideal de homem que pretendemos produzir com as técnicas e saberes que investimos no processo educacional. No fundo, a questão teleológica é uma questão ontológica: o ser do homem não é dado ao homem em ato, mas apenas em potência: e a educação é o caminho que conduz o homem a *tornar-se o que ele é*. A educação permite ao ser *vir a ser*, daí a importância e o cuidado que devemos ter com os caminhos (métodos, estratégias e fins) que escolhemos em nosso exercício de formação.

Aspectos gerais da tese e suas estações

Para reconstruir o pensamento pedagógico de Platão, Aristóteles, a concepção pedagógica medieval e a concepção de educação do *Esclarecimento*, segui o caminho de uma conversa com as suas próprias produções. Sob este aspecto, o método genealógico inaugurado na modernidade por Nietzsche e que ganhou grande repercussão com os estudos de Michel Foucault, parecera-me mais adequado para o presente estudo. Como disse no início desta apresentação, o estudioso de hoje goza de ferramentas e privilégios para sua pesquisa. É que diversas obras originais estão digitalizadas e disponíveis em bibliotecas online, a exemplo da Biblioteca Nacional da França (<http://gallica.bnf.fr/>) ou a Biblioteca do Congresso Americano (<https://www.loc.gov/>). Assim, algumas obras que não encontramos em nossas bibliotecas são por sua vez encontradas nas bibliotecas europeias e na biblioteca do congresso americano, documentos que permitiram um acesso direto às fontes. De Platão e Aristóteles, gozamos suficientemente de publicações para o exame de seus pensamentos, mas diversos documentos medievais e diversos documentos do

Esclarecimento tiveram de ser buscados em bibliotecas europeias, com o privilégio do qual falava antes, estando tais obras disponíveis em microfimes que podem ser acessados nos sites dessas instituições. Mas aquele método adequado, o genealógico, é aqui convocado mais como inspiração para a pesquisa do que propriamente um caminho pelo qual eu tenha a competência devida para seguir. Seja como for, a genealogia, no sentido dado a ela por Nietzsche, permite construir uma leitura do sentido da história a partir de um diálogo com o tempo presente. No fundo, a genealogia se difere da história, embora deva até mesmo supor uma história, na medida em que joga com uma percepção do homem como ser histórico, nesse sentido, importa mais uma interpretação das fontes a partir do tempo presente do que a sua interpretação a partir de uma análise... *na história*.

O método percorrido na investigação da questão teleológica da educação tem tão-somente o intento de construir a possibilidade de colocar sobre a mesa de estudos problemas que estamos a discutir em nossos dias e que foram já discutidos nas obras de nossos mestres da tradição. Nada mais há para se esperar aqui, no entanto, do que um diálogo possível. Não se trata de considerar a história como algo retilíneo, que vai do mais simples ao mais complicado, do pior para o melhor, supondo uma lógica positivista que vê na ideia ingênua de progresso uma superação de nosso passado. A história é descontínua e a destruição de diversos documentos importantes da pesquisa científica obrigou os homens muitas vezes a dar passos largos em direção regressa. Por outro lado, um diálogo com diversos momentos descontínuos da história, seja a história da cultura, da educação ou da ciência, é capaz de abalar diversas crenças da atualidade que muitas vezes se mostram fundadas no arbítrio, sobretudo quando o Estado escolhe as direções da educação, da pesquisa e da ciência de acordo com as escolhas ideológicas do governo¹. Assim, uma investigação sobre os princípios que norteiam nossa educação, a partir de uma leitura atenta das leis educacionais do Estado brasileiro, obrigou-me a efetuar um diálogo com as escolas e concepções de educação que ajudaram a construir a história do Ocidente, e que muitas vezes ficam restritas aos estudos dos filósofos que, ao menos no Brasil, não têm levado a cabo o projeto do *Esclarecimento* de construir um debate político (aberto a toda a cidade) a partir do uso público da razão. Trazer a discussão filosófica para um ambiente interdisciplinar e aberto

¹ Como estamos no meio da história, seria demasiado precipitado incitar um debate sobre a atual reforma do Ensino Médio, embora diversos elementos sejam misturados nas páginas seguintes que permitam uma tomada de posição. A presente tese tornar-se-ia desatualizada antes mesmo de cumprir a sua função, uma vez que os governos mudam, dessa ou daquela forma.

parecera-me um dever, pois a própria crítica é aqui tomada no sentido de uma obrigação ética. Seguindo uma orientação aristotélica, busquei nos debates filosóficos e na história da educação um caminho que pudesse ser mais ou menos seguro para mostrar a relevância da pergunta teleológica, uma vez que “aquele que considera as realidades em seu primeiro desenvolvimento ou origem, seja um estado ou algo mais, obterá delas uma visão mais clara.” (ARISTÓTELES, 2001, 1252a).

O capítulo que abre os trabalhos, “A Ética Platônica e a Educação como Propedêutica da Política”, é uma tentativa de compreender o lugar da educação no pensamento de Platão. Iniciei uma demarcação de terreno mostrando inicialmente a educação em Homero, a partir da noção de *aretê*. É que a educação homérica é uma educação para as virtudes guerreiras, restrita, contudo, a uma nobreza palaciana que manteve essa tradição. Com a democracia em Atenas, as coisas mudaram radicalmente, e a educação necessitava de uma orientação voltada para o exercício da política. Dada a demanda, foi o movimento da sofística que veio preencher a lacuna. Além de mudanças estruturais na educação, ela ganha efetivamente uma dimensão voltada para a vida pública, para o exercício da cidadania o que inclui necessariamente um domínio das leis. É este domínio das leis, fortemente presente não apenas nos sofistas, mas, sobretudo em Platão, que será reclamado na análise da educação brasileira.

Ao examinar o pensamento platônico propriamente, procurei trazer à luz o seu método de ensino e aprendizagem e sua concepção de educação, colocando para o mestre grego a pergunta teleológica. Além da resposta que encontrei na *República*, (a finalidade da educação é promover uma conversão do olhar, *periagogé*) o aspecto público da educação ficou evidenciado quando a escola fundada por Platão, a Academia, ergueu-se de suas ruínas, revelando o caráter preparatório que a educação tem para uma vida em comum, ou seja, para uma vida política. As intenções de Platão com sua escola passam pela promoção de um longo período de formação voltada para a compreensão de uma “cidade ideal”, uma espécie de reino da justiça, voltada para a orientação das ações do homem educado. Esta orientação *ética* da *educação* tem uma finalidade *política*: é assim que estas três áreas são amarradas no pensamento platônico.

O que aconteceria, no entanto, se ao verificarmos uma clareza quanto à questão da finalidade da educação na *obra* de Platão (seus escritos e sua escola), impuséssemos essa mesma questão à nossa educação? A trama do capítulo que abre os trabalhos envolve portanto um diálogo com Platão a partir da perspectiva de nossa

prática educacional e de sua fundamentação no conjunto de leis que formam o Estado brasileiro. É aí que está situado o *debate atual* que chamarei ao final de cada capítulo de *disputatio praesens*. De um lado, a verificação da questão da finalidade nas leis, de outro, a questão *crítica e dogmática* examinada na prática do professor Platão e nas práticas estabelecidas na educação atual. Construir este diálogo exige atenção minuciosa aos textos examinados e rigor hermenêutico para fazer surgir uma conversa entre pensamentos, práticas, orientações e determinações legais.

O capítulo 2, “Aristóteles e os Fins da Educação”, foi iniciado com uma investigação acerca da fonte que seria submetida à análise. Estou longe de projetar à minha frente um trabalho especializado que tenha quaisquer pretensões de originalidade, investigar a fonte quer dizer tão somente que é o próprio texto de Aristóteles o eleito para a interlocução. Qualquer pretensão diferente exigiria enfrentar uma tradição extremamente rica de leitores, tradutores, críticos e intérpretes do filósofo estagirita. Trata-se, ao ler a *Ética*, de reafirmar sua fecundidade que ainda hoje coloca para nós questões das quais não podemos nos esquivar, tal como a própria natureza da educação, a sua extensão, o seu lugar e sobretudo, se são as virtudes o objeto da educação. Sabemos que Aristóteles escreveu um tratado sobre a educação que infelizmente não foi conservado, mas do qual restam alguns fragmentos (LAÉRCIO, s/d: V, 22-27). A opção mais sensata parecera-me, assim, o exame da questão da educação em dois de seus tratados que foram preservados, e que constituem, até onde sabemos, cursos que foram dados na escola por ele fundada, o Liceu. Estes dois tratados são a *Ética a Nicômacos* e a *Política*. A partir do exame destas obras, ficou evidente um contraste de primeira ordem em relação à educação empreendida no Liceu aristotélico e a educação que praticamos em nossas escolas. Ao iniciar uma investigação teleológica das ciências, quando a pergunta pelo fim é posta metodologicamente, Aristóteles chega à conclusão, e isso é mostrado passo a passo, que o fim da educação é o mesmo fim da ética: promover o cultivo das virtudes do sujeito de tal modo que possa ter uma vida feliz. Contudo, o que pareceu mais atual na visão aristotélica foi a distinção que ele efetuou entre as virtudes éticas e as virtudes dianoéticas (ou intelectuais), sendo as primeiras relativas ao caráter e as segundas ao intelecto. Aristóteles mostrou que somente estas últimas podem ser ensinadas formalmente, sendo as primeiras o resultado da repetição dos hábitos. Sendo assim, a educação deve envolver também o modo de vida, uma vez que o mero treinamento intelectual não resultaria naquela finalidade proposta pelo método de investigação: produzir uma vida feliz. Do ponto de

vista social, a educação envolve diretamente o Estado e suas formas de governo, pois é no ambiente das cidades que o homem irá praticar as virtudes éticas. Da leitura da obra de Aristóteles surgem diversas questões atuais que provocam uma visão crítica e em certo sentido competem para uma mudança no modo como praticamos a ética em nossas Universidades, sobretudo quando a convocamos para ler e “regular” nossa prática de pesquisa.

O terceiro capítulo é construído a fim de se empreender um exame das condições culturais que permitiram a criação da Universidade na velha Europa, de seus métodos, de sua finalidade e de sua natureza. A vocação para a ciência, em sentido amplo, pode ser vista na formação dos *clerics*, numa educação que não era reduzida à técnica. A educação presente nas escolas europeias permaneceu quase que inalterada, sobretudo a partir da *Renascença carolíngia*, assim chamada devido à reforma iniciada por Carlos Magno. Com a renovação do império romano, por volta do ano 800, início do século IX, houve efetivamente uma renovação das letras clássicas, quando na escola do palácio do imperador Carlos Magno, em Aquisgrana, foram reunidos diversos clérigos ingleses para se pensar uma reforma na educação. A direção dos trabalhos coube a Alcuíno², que veio da Inglaterra para a França com a tarefa de instituir de forma sistemática nos currículos das escolas da Europa o *trivium* e o *quadrivium* como quadro de disciplinas que dirigem uma formação ampla no domínio da linguagem, em suas dimensões gramaticais e pragmáticas³, e das ciências, sobretudo a partir de um domínio das disciplinas matemáticas, a música, a geometria, a aritmética e a astronomia, que formavam o *quadrivium*. O estudioso austríaco, Otto Maria Carpeux, mostra em seus trabalhos sobre o período que boa parte da cultura antiga que conhecemos hoje é resultado dessa *Renascença*, uma vez que ela fortaleceu as escolas e o trabalho dos monges copistas, que reproduziram manuscritos de poetas, prosadores e escritos de homens de ciência da Antiga Roma e Grécia (CARPEAUX, 2012: 26).

O resultado dessa revolução escolar veio a ser sentida três séculos depois, quando com o fortalecimento das escolas apareceram as primeiras universidades. A Universidade de Paris fundada em 1200 foi, não há dúvidas, o resultado da complexidade de conhecimentos que envolviam as escolas parisienses, a exemplo da

² Alcuíno de York foi um dos principais defensores do *trivium* e do *quadrivium*. A convite do imperador Carlos Magno, foi diretor da escola palatina. A partir daí promoveu uma revolução na educação medieval, unificando o currículo em torno das sete artes liberais em toda a România.

³ O *trivium* era formado pela dialética, pela retórica e pela gramática.

escola fundada por Pedro Abelardo⁴ na montanha de Santa Genoveva. Seus métodos didáticos aprofundaram a *disputatio* e permitiram combater o dogmatismo da tradição patrística, sendo muitas vezes acentuada a sua contribuição para a escolástica.

O exame da Universidade de Paris, em seu primeiro século de existência, permite perceber que as disciplinas aí estudadas resultam em uma complexidade ainda maior do que as do *trivium* e *quadrivium*. Tanto na faculdade de jurisprudência quanto na de medicina privilegiavam-se a *lectio* como método de ensino, sendo os autores da tradição ensinados como autoridades e fontes de conhecimento, a exemplo da obra de Galeno no curso de medicina. As outras duas faculdades que completam a Universidade de Paris são a de Teologia e a de Filosofia, também chamada por vezes de Faculdade de Artes (no sentido de *techné*). Além da *lectio*, ou seja, das aulas expositivas baseadas nas sentenças das autoridades, como mostrarei no capítulo, havia outro tipo de aulas nestas faculdades, sobretudo na de Artes, que consistia na *disputatio*, no exame de posições contrárias diante de um mesmo tema. Tratava-se, portanto, de examinar uma tese à luz de sua *anti-tese*, a fim de se verificar através dos argumentos a posição mais apropriada e resistente à crítica. A finalidade da educação nas Universidades medievais, tomando a de Paris sob exame, mostrou-se bastante diferente da finalidade de nossas Universidades contemporâneas, uma vez que não visam a formação de profissionais, mas sim de homens letrados, como procurarei mostrar. Um resgate desta vocação humanista da Universidade pareceu-me coisa útil para aprofundar a crítica da formação de nossos profissionais.

Como consequência desse debate, o capítulo termina com uma *disputatio praesens* em torno da vocação da Universidade. O pensador e professor espanhol José de Ortega y Gasset é convocado para um debate em torno da *missão* da Universidade, e igualmente Wilson Martins, autor da famosa *História da Inteligência Brasileira*, contribui para esse debate que proponho uma vez mais para o nosso tempo atual.

No quarto capítulo, “Esclarecimento e Modernidade”, procuro refazer um debate que ocorreu no final do século XVIII em torno da busca por uma resposta sobre o que é propriamente o *Esclarecimento*. Aí tanto a questão de uma educação pragmática é discutida quanto à necessidade de se promover o uso público da razão como condição necessária para que tenhamos uma sociedade esclarecida. O artigo publicado por

⁴ Este filósofo e professor tem a sua obra bastante conhecida nos atuais cursos de filosofia das principais universidades brasileiras, e tornou-se célebre o seu amor por Heloisa e as consequências daí decorrentes, tanto na literatura quanto no cinema (a exemplo do filme *Em nome de Deus*).

Immanuel Kant em dezembro de 1784 no *Berlinische Monatsschrift* é examinado em profundidade, tanto de maneira imanente quanto em seu contexto. Para tanto, foram examinados outros artigos desse mesmo jornal que apresentavam posições semelhantes e discordâncias. Do exame do artigo de Kant sobreveio, para minha surpresa, uma resposta ainda não superada pela nossa educação, seja ela guiada por uma formação geral ou por uma profissionalização. Uma vez posta a questão teleológica, diversas questões que apareceram em Platão e em Aristóteles ressurgiram, tal como a dimensão política da educação. Mas o desafio de tornar o homem capaz de aprender conforme as necessidades de sua vida prática chamou bastante a atenção. Afinal de contas, o homem educado deve ser capaz de gerir a sua própria vida, não dependendo de uma terceirização das coisas básicas do cotidiano, desde a contabilidade de sua renda anual até a mecânica de seu carro. O lema do *Esclarecimento*, inscrito no adágio *sapere aude!* ainda é capaz de provocar um debate indispensável à nossa época, tanto em relação aos fins da educação que almejamos quanto à própria dimensão da educação, reduzida ou à intelectualidade (o estudo de disciplinas formais, como geografia, matemática, química ou história) ou à profissionalização. Com o exame da posição crítica e pragmática de Kant, encerramos essa primeira parte de nossos estudos, que possuem uma dimensão filosófica e histórica que me pareceu inevitável para fundamentar as críticas à educação contemporânea. Ao fechamento do capítulo, um breve exame da noção de esclarecimento em Nietzsche parecera-me contribuir para a atualização do problema. Talvez, em sentido estrito, possamos ainda colocar Nietzsche como um pensador iluminista. Desse debate, surge a *disputa* em torno da questão da ciência e do esclarecimento, uma disputa que se configura mais como provocação do que como uma tomada de decisões em definitivo.

Como consequência dos capítulos precedentes, uma questão me pareceu incontornável: examinar nossas concepções atuais de ética e estabelecer uma crítica do modo como a tratamos em nossas Universidades e Instituições de Ensino. O quinto capítulo é assim uma confrontação entre perspectivas diversas que enxergam na ética naturezas também diversas. Mais do que isso, novamente é contra uma posição dogmática que se fala aqui. Esforcei-me por problematizar o próprio conceito de ética, esmiuçando o sentido de seu objeto e tomando posição frente às confusões terminológicas de nossa Idade Contemporânea. Os próprios Comitês de Ética em Pesquisa serão examinados, não de modo rigoroso, mas terão seus princípios

suficientemente criticados com a intenção de se estabelecer um exame da prática atual que toma a ética como disciplina aplicada. A provocação que estabelece propriamente uma *disputatio* é no fundo uma conjectura: como seriam nossos comitês de ética se, ao invés de uma ética de natureza deontológica, fossem construídos e orientados por uma ética teleológica?

Uma vez percorrido o caminho, poder-se-á então apreender melhor o sentido do trabalho aqui realizado. Resta ainda um destaque: no fundo, a tese se constitui igualmente uma crítica do dogmatismo que se configurou como uma espécie de tema transversal do presente trabalho.

Originalmente, o projeto da tese previa a escrita de dez capítulos, estando divididos em dois grupos de cinco: uma primeira parte que estabeleceria uma interpretação da tradição e uma segunda parte que promoveria uma *disputatio praesens*, que traria as questões para o debate atual. Além de demasiado extenso, o caminho percorrido colocaria as estações da tradição e suas respectivas *disputas* na atualidade longe demais umas das outras. A saída que encontrei foi, portanto, estabelecer o debate ao final de cada capítulo, quando depois de percorrer a *disputatio antiquorum*, a exposição argumentativa da posição dos autores da tradição, é colocada a *disputatio praesens*. Ao final dos trabalhos, pareceu-me que o leitor não tem de esperar uma longa jornada até a colocação das questões mais atuais, que é, no fundo, o que importa colocar.

Antes de fechar essa introdução, vale ainda ressaltar alguns pontos que foram ditos, mas agora em tom de advertência: apesar de examinar textos antigos, não se trata de uma questão temporal. Todo pensador que encontrou profundidade em seu exame das questões humanas alcançou análises que são, no fundo, extemporâneas. Como podemos saber se uma obra escrita em épocas distantes é ainda de alguma utilidade para nos ajudar a pensar os nossos problemas? O tempo se encarrega de preservar as boas construções; o tempo arruína as construções infundadas ou relega aos museus e ao interesse específico da história antiquária e da arqueologia as construções que falaram apenas sobre a sua própria Idade. Se podemos hoje ler, estudar, aprender algo com os mestres de outras épocas é porque o debate sobre os assuntos que trataram é ainda um debate presente e aberto. É absolutamente certo, para mencionar um exemplo, que Aristóteles é superado no campo das ciências da natureza, seja na física seja na fisiologia, mas é igualmente certo que suas contribuições para o campo da ética e da educação dão conta ainda de *debater* boa parte de nossos problemas. E seguindo

o seu próprio método, convém sempre examinar as construções daqueles que nos antecederam, a fim de compreender se há ali alguma contribuição útil que nos ajude a pensar e a fim de compreender igualmente se não estamos simplesmente dizendo o que já foi dito. No fundo, sabemos que o progresso é um termo que se aplica aos saberes técnicos e à produção tecnológica, mas não necessariamente aos campos da política e da ética, que é onde situo o problema da educação de modo geral e do ensino de ciências de modo particular.

As *disputationis praesens* são assim por mim chamadas por reclamarem um diálogo com a tradição que, muitas vezes, foi deixada nas mãos dos especialistas. Ao evocar o termo *disputatio* acredito que com ele já venha acompanhada uma parte da história medieval. O adjetivo *praesens* posto à *disputatio* remete a uma síntese entre o passado e o presente. Não se trata de construir uma tese para a filosofia, mas sim para o campo da cultura, para o campo da educação, e mais especificamente dentro dela, quem sabe construir alguma contribuição para o ensino das ciências. Quanto mais sabe um especialista de Platão, de Aristóteles ou de Kant, mais dificilmente ele larga o osso e, assim, fica preso nas teias do rigor que exige para si no tratamento desses filósofos. Isso se dá de tal modo que não se arrisca a sair daí para debater os próprios assuntos tratados por esses mestres-professores em outros contextos. Como se as questões da ética, da educação, da ciência, o próprio conceito de cidadania, o esclarecimento, fossem conceitos fechados em si, que só encontrariam tratamento adequado se abordados de forma escolástica, monástica ou professoral. Considero fundamental o movimento de tomar os antigos com a finalidade de conversar sobre o nosso próprio tempo. As considerações que teço entre a análise das questões filosóficas e a colocação de debates sobre questões da atualidade podem vir a ser temerários porque sei que, do ponto de vista da filosofia, o que estou a fazer é perigoso: corre-se o risco de trair os autores ao contextualizar em nossa Idade suas obras. É essa a advertência dos professores de filosofia. E sei bem que do ponto de vista dos cientistas, muitas vezes os filósofos são vistos como fechados em seus próprios discursos. E eles têm muitas vezes razão. Não é à toa que quando os cientistas se tornam filósofos, eles conseguem fazer filosofia de modo mais aberto e contribuir para o seu desenvolvimento de modo mais dinâmico. Foi assim com Karl Popper que antes de se doutorar em filosofia, passou pela música, pela psicologia, pela física e pela matemática. Foi assim com o engenheiro de minas, Henri Poincaré, cuja meditação e pesquisas sobre a reatividade do tempo encontram grande influência de Immanuel Kant e antecipam em grande medida a teoria

da relatividade restrita de Albert Einstein. A obra de Poincaré interessa não apenas à física ou à matemática, mas tem grandes implicações na filosofia da ciência, sobretudo a questão da indução, e na filosofia da matemática, sobretudo o exame que fez do axioma da escolha⁵.

De resto, vale lembrar, como observou Hegel, que introduções são sempre paradoxais: pois é impossível no fundo apresentar um caminho antes de percorrer as suas estações. A verdade do trabalho só pode ser mostrada em sua totalidade: não está nem na introdução, nem na conclusão. Mas no fundo, como é possível compreender o todo senão pelas partes? Cada capítulo e cada divisão do capítulo, que não apenas anuncia o tema a ser tratado, mas tem igualmente a função de uma parada para um cafezinho, quando o espírito pode recobrar as suas forças, são, no fundo, as *marcas* do caminho percorrido.

⁵ POINCARÉ, Les Mathématiques et la Logique. in. Heinzmann, Gerhard (ed.) *Poncaré, Russell, Zermelo et Peano*, Blanchard, Paris, 1986.

ANTES DA TESE: definições preliminares

§ 1. O que é uma *disputatio praesens*?

A expressão *disputatio* não é tomada aqui no sentido estrito de um método de prática de debates tal como ocorria nas Universidades medievais e de modo salpicado aqui e ali ao longo dos tempos. Tem tão somente o sentido que lhe é dado pelos dicionários:

dispūtātīo, ōnis (disputo), f. Col.
Supputation, compte. ¶ *Cic. Discussion, débat, controverse.*
|| (Méton.) *Cic. Traité.* (BENOIST, Eugène, GOELZER, 1893: 457)

Uma controvérsia, um debate, uma discussão... e menos uma prestação de contas. Entendo que a tarefa da educação é antes de tudo cultivar o espírito para a realização da crítica. Crítica nada tem a ver com a negação. Não me refiro ao espírito de Mefistófeles habituado a dizer não. Refiro-me à tarefa de examinar, dialogar, *discutir* e, quando houver clareza intelectual e ética, estabelecer a controvérsia.

Os estudos dos mestres da tradição devem suscitar *discussões* sobre o nosso próprio tempo. Essa é a tarefa das *disputationis* que fecham os capítulos da tese.

§ 2. O que é dogmatismo?

O dogmatismo é uma espécie de tema transversal que vai da primeira à última página da presente tese. Por ser um tema transversal é preciso de antemão lançar algum esclarecimento sobre o sentido e o uso do termo. A questão central talvez seja essa: desejamos um efeito crítico dos métodos de ensino; aceitamos com entusiasmo o ideal de crítica como necessário à educação brasileira. Repetidamente encontramos o discurso segundo o qual é necessário formar um pensamento crítico. Mas muitas vezes, estamos tão presos ao dogmatismo que não percebemos que usamos a palavra crítica como se ela fosse o novo dogma salvador da educação. Estamos dispostos a mudar de opinião, de perspectiva, se ao examinar nossas próprias posições nos depararmos com atitudes dogmáticas? A tarefa aqui exigida é a de definir em que sentido tomamos o termo dogmatismo quando afirmamos hipoteticamente ser a educação escolar brasileira essencialmente dogmática, exatamente quando ela pretende o espírito da crítica e do esclarecimento.

A história do dogmatismo, sobretudo no viés filosófico-científico, toma este termo inicialmente em sentido positivo, como a possibilidade de o conhecimento se firmar em bases conceituais seguras. Para fundamentar o conhecimento é preciso estabelecer determinados princípios que são ou evidentes por si mesmos ou postulados racionalmente. No entanto, a partir da obra de Immanuel Kant, *Crítica da Razão Pura*, publicada em 1781, e revisada em 1787, o termo dogmatismo ganha outras significações que são, para o presente artigo, de importância suprema. Já na “Introdução” do livro citado, Kant distingue dogmatismo de procedimento dogmático. O procedimento dogmático é a capacidade de estabelecer proposições apodíticas que fundamentam um sistema. Já o dogmatismo é tomado em sentido pejorativo.

Para Kant (1996), é dogmática toda posição diante do conhecimento que não efetua um exame de suas próprias capacidades de conhecer e seria dogmática toda educação científica que não avança a uma compreensão pormenorizada de seus métodos, apoiando-se na ilusória adesão a um saber catedrático (p. 56). Portanto, de acordo com Kant (1996): “a crítica da razão conduz por fim necessariamente à ciência; o uso dogmático da razão sem crítica conduz, ao contrário, a afirmações infundadas as quais se pode contrapor outras igualmente aparentes.” (p. 64).

Em seu amplo dicionário, Ferrater Mora (2000, I) nos mostra que o dogmatismo é concebido de três maneiras em relação ao conhecimento: 1) “como a posição própria do realismo ingênuo, que admite não só a possibilidade de conhecer as coisas em seu ser verdadeiro (ou em si), mas também a efetividade desse conhecimento no trato diário e direto com as coisas”; 2) “como confiança absoluta em determinado órgão de conhecimento (ou suposto conhecimento), principalmente a razão”; 3) “como a completa submissão sem exame pessoal a certos princípios ou à autoridade que os impõe ou revela” (p. 763).

Portanto, tomo para a presente discussão o termo dogmatismo como o uso da razão sem o seu exame rigoroso e como submissão sem exame pessoal a certos princípios que são validados pela autoridade do professor, do escritor, do legislador, da ciência, etc.. Este dogmatismo pode ser visto tanto na posição do aluno, que repete sem compreender uma definição, uma teoria, etc., quanto no professor, que verbaliza uma definição, uma teoria, etc., sem compreendê-la efetivamente, o que limita sua capacidade de mudar o contexto de sua explicação. Além disso, muitos livros didáticos são construídos com bibliografia de fontes indiretas, apoiando-se em materiais de segunda ordem em sua construção: exemplo de um livro de física que não se serviu em

sua confecção dos próprios textos de Newton, ou de um livro de história que não percorreu diretamente a obra de Maquiavel ao falar sobre o Renascimento Italiano.

O sono dogmático da educação pode ser percebido no aspecto ilusório de que aprendemos algo quando repetimos teorias, fórmulas e memorizamos esquemas sem efetivamente compreendê-los. O problema teleológico da educação, até onde consigo ver, exige um criticismo radical segundo o qual o conhecimento de um assunto deve ser acompanhado de uma compreensão consciente de seus significados. É o que se deve esperar quando o fim da educação for escrito no texto da Carta Magna.

A clareza conceitual e a construção de um discurso argumentativo (que pode ser combatido por outro discurso argumentativo) parecem ser, neste sentido, a marca de uma posição não dogmática. Assim, a posição dogmática é aquela em que o assentimento é dado por razões outras que não a compreensão e a justificativa racionais. E é neste sentido que tomarei este termo nas análises que se seguem.

§ 3. Educação, Política, Ética e Ciência

A palavra grega *paideia* foi traduzida no século I por Cícero pela palavra *cultura* (1985). Aí está a origem desse vocábulo. Tratava-se de estabelecer um termo latino para abrigar o vocábulo heleno. Cultura é uma metáfora, vem da ideia de cultivo, presente na *agri-cultura* das terras que semeava e cuidava para ver o fruto amadurecer. Neste sentido, cultura é educação, na medida em que podemos traduzir *paideia* por formação, educação. Mas que espécie de cultivo tem Cícero em mente? Ora, cultivar as faculdades intelectuais e morais, as virtudes éticas e dianoéticas, como mostrarei a partir de Aristóteles. Por educação posso entender uma *trans*-formação, um movimento que vai do que é ainda virtualidade (potência) ao ato; das possibilidades do saber ao saber efetivo. Educar é conduzir à realização o que é, em princípio, apenas uma possibilidade. É, portanto, um crescimento efetivo que brota do interior do sujeito cultivado, para que os seus frutos sejam o resultado de seu amadurecimento. Parece, portanto, que a mera instrução pode ser vista nessa metáfora como espécie de decoração de uma árvore com frutos colhidos no mercado. A educação exige a transformação e a fertilidade: sem a capacidade de criação dos próprios frutos, todo educando é afinal de contas infértil. E como poderia não ser se antes mesmo de aprender a frutificar vê desde já os seus galhos carregados de frutos que não são *obra* sua?

Entendo educação como formação, como cultivo e desenvolvimento, como uma geminação que cresce e frutifica. Trazer esse sentido antigo para o presente não é

resgatar uma noção que pertencia a outro tempo, mas debater com as noções e compreensões contemporâneas a fim de colocá-las em movimento. O que é educação? Se pensarmos na Constituição Federal de 1988 (I: artigo 205) é possível perfeitamente manter o sentido dado pelos gregos e por Cícero: *a educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho*. Mas, o pleno desenvolvimento da pessoa não envolve também suas outras faculdades que não apenas a intelectual? E o preparo para o exercício da cidadania não exige também um estudo das leis que regulam todo o espaço público e também um estudo da política? Ora, mesmo se alguém dissesse que disciplinas como ética e política aparecem aqui e ali, elas são estudadas do ponto de vista intelectual, o que não necessariamente colabora para o emprego da palavra *pleno*. A educação deve ser pensada não apenas na escola e na Universidade, lugares consagrados ao desenvolvimento e aprendizagem de habilidades intelectuais, mas também no espaço público que compõe a comunidade, os costumes, as cidades, (e aí a própria escola e a própria universidade como partes desses espaços). Essa afirmação é fundamental pois é exatamente aí, no mundo efetivo da vida cotidiana e nas relações políticas (sociais) que os hábitos e o caráter se formam, se deixam influenciar e influenciam.

Como consequência dessa definição prévia de educação, tomo a palavra política no sentido mais próximo da palavra grega *pólis* (*πόλις*) ou da latina *civitas*, referindo-me ao exercício efetivo do homem no espaço público. As formas republicanas de governo, independentemente se uma monarquia, uma aristocracia ou uma democracia, ensinaram através das experiências que é inegociável se pensar o bem do Estado como união do povo segundo suas próprias leis. Diante desse bem, comum a todos, é fundamental preservar a sua autonomia perante todo e qualquer interesse particular ou poder externo. Aí está a noção de liberdade política defendida nas repúblicas que pode ser perfeitamente debatida e ensinada como princípio de uma boa política sem o risco da partidarização. Ainda é perfeitamente válida a lição grega segundo a qual a política é o combate ao despotismo. Portanto, o termo política que aparecerá do primeiro ao último capítulo do presente trabalho de doutoramento é tomado no sentido estrito de prática ou exercício do sujeito no espaço público, o que implica tanto a questão da educação ética (o cuidado de si, a ocupação com a formação do próprio caráter) quanto a questão de um debate constante sobre a qualidade das leis que governam esse espaço.

O conceito de ética sofrerá pequenas variações ao longo das páginas da tese, acompanhando o entendimento do autor e da obra estudada até assumir uma posição

(ἑσις, *thesis*) frente às dificuldades encontras. Porém, para além das diferenças interpretativas, o sentido originário de *éthika* (ἠθικά) como *ciência do ethos* é preservado como disciplina ou campo de estudos que toma como objeto a formação do *caráter* (ἦθος, *ēthos*) e as relações interpessoais, os costumes (ἔθος, *ethos*): ali e aqui estão inseridos os princípios, os valores, os deveres e os fins da *práxis* (πράξις) humana. A ética é, portanto, uma ciência prática cujo objeto é tanto a formação do caráter dos sujeitos quanto a relação dessa formação com a cultura. Como a tomo no sentido de uma ciência prática, a tomo em sentido crítico, esforçando-me para distanciá-la de um sentido doutrinário e dogmático.

Por fim, o termo ciência será tomado em seu sentido estrito de *conhecimento* (ἐπιστήμη, *episteme*), ou seja, de conhecimento examinado. Com esse conceito em mãos, o conhecimento que é ciência exige para si a possibilidade de examinar seus objetos de diferentes ângulos, a fim de construir uma argumentação que possa justificar determinada perspectiva. Neste sentido, tanto a política quanto a ética e a ciência exigem para si liberdade e *exame crítico*, expressão que, apesar de enfatizar o sentido analítico é, no fundo inteiramente redundante, uma vez que a palavra *kritika* (κρίτικα) pode ser traduzida por exame, análise, etc..

§ 4. Da inatualidade da presente tese

Edgar Morin (2005: 25), na Introdução Geral escrita ao seu conjunto de 6 livros que compõem *O Método*, faz a seguinte observação:

Todo neófito que começa a pesquisar é obrigado a renunciar ao saber. Ele é convencido de que a época de homens como Pico della Mirandola terminou há três séculos e que agora é impossível de se constituir uma visão do homem e do mundo. (...) Ele deverá consagrar a sua inteligência a um saber específico. Integram-no a uma equipe de especialistas, e, nesta expressão, “especialista”, e não “equipe”, é o termo predominante.

A reclamação de um saber integrado e complexo, não reduzido aos aspectos mais especializados, ecoa nos corredores das Universidades como apelo a um discurso que não seja efetivamente reduzido à uma determinada disciplina. O conforto da especialização é, no entanto, recompensador: publica em elevado número de artigos o especialista, pois compete a ele o domínio de um saber do qual todos os demais pesquisadores necessitam. Assim, sua assinatura é conjunta aos demais nomes que são

conduzidos às boas estatísticas. Não seria, no fundo, em um mundo em que as especializações tomaram conta dos departamentos e colegiados de nossas Academias propor um diálogo entre nós, contemporâneos, que gozamos de um saber infinitamente mais sofisticado do que nossos antepassados, e eles, os antigos professores e mestres que enfeitam as estantes dos intelectuais da nova apoliteia? Que razões temos para regressar aos gregos e aos romanos quando, através das leis do positivismo, encontramos-nos em uma situação tão mais avançada em termos de tecnologia e ciência que não vislumbramos mais a outra margem do abismo que nos separa dos mestres da Antiguidade?

Considero, portanto, impertinente tal regresso. Assumo que a tarefa é inatural, pois o espírito de nosso tempo segue outra via. Do ponto de vista do diálogo entre antigos e modernos, e do ponto de vista da ausência do tratamento especializado, a presente tese é deslocada em nosso tempo. Apesar da impertinência, não seria demais advertir que a construção da presente tese tem como estratégia ler os antigos mestres, sejam eles da Antiguidade, da Idade das Trevas ou da *Aufklärung*, à luz de um problema específico e fazer dialogar com seus saberes as orientações que damos para construir nossa visão de mundo sobre a formação dos homens e as suas práticas. Mas antes mesmo de construir a impertinência do convite aos antigos é preciso ouvi-los. Não para concordar com eles ou para lhes conferir autoridade, mas por honestidade intelectual, pois podem perfeitamente já ter apresentado caminhos interessantes. Se temos alguma coisa a aprender com esses mestres, temos igualmente algo a ensinar. Se aprendemos com a tradição a arte da crítica podemos enfim, criticá-los, examiná-los, analisar o que resta após séculos de enfrentamento de suas teses. Considero importante a construção de uma *disputatio* para atualizar esse debate uma vez que, ao final dos trabalhos, serei afinal especialista em nada. E talvez não seja capaz de deixar meu nome como especialista em assunto qualquer. Mas seja como for, a impertinência de convidar os antigos para falar sobre os nossos problemas educacionais pareceu-me inevitável: assim, talvez seja possível ver a educação com os olhos da ética e da política e, quem sabe, ver a política e a ética com os olhos da educação. É essa a tarefa.

§ 4.1. Diálogos entre vivos e mortos.

A tese tece uma teia: é composta por relações entre o texto, o autor, o intérprete, o leitor, a tradição e o contexto atual. Os mestres do passado estão mortos. Com eles as suas práticas efetivas como professores. Mas a crítica da educação, a sua análise e

compreensão está presente em suas obras. Um livro de Platão é, para nós, o próprio Platão. Não temos o fundador da Academia ateniense para convidá-lo a um diálogo, mas podemos efetivamente dialogar com seus escritos. Os estudantes e professores de filosofia, via de regra, permanecem sentados lendo e ouvindo exposições das lições de Platão sobre ética, política, ontologia, educação, ciência, psicologia, gnosiologia, e depois saem de suas cadeiras e caminham entre os problemas do mundo e da cultura como se não houvesse relação entre o que o professor Platão disse e o mundo da vida.

É aí que está o problema da filosofia em nossas Academias: elas formam comentadores que se especializam em determinados autores, de dentro desses autores, especializam-se em uma obra, de dentro dessa obra, em um problema. A formação filosófica segue, assim, uma via escolástica e com isso retira do próprio problema analisado a sua vida: pois de modo muito geral, a via de regra é produzir no Brasil livros que comentam livros. Penso, que nesse sentido, quando o filósofo sai de sua área, tem ele também condições de ver a própria filosofia com outro olhar e a partir daí talvez compreendamos a necessidade não apenas de esclarecer os conceitos mas também de produzi-los e de movimentá-los sobre o mundo efetivo dos problemas que nos cercam.

Um diálogo com um pensador da tradição é uma forma de dar vida à sua obra. Ler é fazer reviver. E penso que de alguma forma a produção da ciência, da filosofia, das letras de modo geral, atualizam-se quando nós, os vivos, damos aos autores que não estão entre nós, a sua presentificação, atualizando a sua obra, analisando-a e criticando-a. É neste sentido que visto com minhas mais dignas roupas para sentar-me à mesa com os mestres da tradição, para aprender com eles, para debater com eles os problemas que são os nossos problemas. É assim que uma obra se completa: a leitura rigorosa não é apenas a sua compreensão, é a possibilidade de estabelecer um diálogo vivo que devolve e produz a força explanatória entre os vivos e os mortos (a obra): “Junte o que está completo e o que não está, o que concorda e o que discorda, o que está em harmonia e o que está em desarmonia.”, dizia Heráclito.

CAPÍTULO 1 – A Ética Platônica e a Educação como propedêutica da Política

Tornar o discurso escrito um problema filosófico, considerando sua importância na educação, é justamente a novidade platônica.”

Thiago Bittencourt (2005: 25)⁶

§ 5. Breve apresentação do itinerário a ser tomado

A educação parece ser uma preocupação presente em todas as civilizações. No pórtico de entrada de sua monumental *Paideia*, observou Jaeger (1995: 3): “Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação.” No caso da mentalidade grega, o desejo de educar e formar foi fundamentalmente uma exigência centrada no cuidado daquilo que esse povo denominou *παιδεία* (*paideia*). Ao estudar a cultura dos gregos, desde meus anos de graduação, ficaram claras aos meus olhos as diferenças em três momentos fundamentais na educação desse povo: a) educação nos tempos de Homero, voltada para a formação das virtudes guerreiras; b) a educação no advento da democracia do século V a.C em Atenas, quando mudanças fundamentais ocorreram, sobretudo na noção de democracia e de escola; por fim, c) educação a partir da criação da Academia de Platão. Falarei brevemente dos dois primeiros momentos preparando o terreno para a Academia. Por mais que minhas observações sejam gerais em relação a Homero e ao movimento sofista, responsável por mudanças educacionais no século V a.C, são no entanto suficientes para compreender a especificidade da criação da escola platônica, quando minhas investigações deixarão de ser gerais para buscar elementos próprios à Academia com o intuito de aprofundar o conhecimento da educação na concepção pedagógica de Platão. A reconstrução da Academia e de seus jardins justifica-se por si só, mas sua relevância ficará clara quando voltarmos nosso olhar para a educação de nossos dias. Como demonstraram os estudos de Paul Girard (1889), a educação em Atenas chegou a tal ponto de maturidade no século de Platão, que todos de língua grega que tinham alguma vocação para o conhecimento migraram para ali, em busca de uma formação que somente aquela cidade poderia proporcionar. Antes de falar da Academia, vejamos em linhas gerais como era a educação nos séculos anteriores e como ela foi transformada nos tempos de Platão pela presença da escola sofística.

⁶ Cf. RODRIGUES, 2005: 25.

§ 6. A excelência guerreira e a educação dos melhores

O cuidado de si, o ocupar-se de sua própria formação, do aprimoramento da alma, da consciência e do conhecimento, do caráter e das virtudes éticas é o centro nervoso da educação platônica e da educação dos filósofos em geral. Segundo o estudioso Pierre Hadot (1999: 30-31), a preocupação na formação de uma nobreza da alma, por parte dos filósofos gregos, tem a sua ancestralidade na preocupação com uma nobreza de sangue, isto é, com um ideal de casta. Parece-me assim, que um olhar atento aos poemas de Homero, que trazem em si uma ética das virtudes guerreiras e que ocupou o centro da educação grega no período pré-clássico, pode ajudar-nos a compreender melhor a proposta de uma educação ética em Platão e em Aristóteles.

A palavra *paideia* aparece apenas no século V a.C. sendo o seu registro mais antigo a peça de Ésquilo, *Sete contra Tebas* (c.f. versos 10-20). Muitas vezes, como observou o grecista Jaeger (1995: 25), a palavra *paideia* era usada tão-somente no sentido de *educação das crianças*, não tendo ainda no século V ganhado a significação filosófica que terá no século seguinte. Se seguirmos rigorosamente esta informação, a educação nos tempos de Homero, do século IX a.C até a criação da democracia, três séculos depois, deve ser compreendida em torno de uma outra palavra estruturante. A educação que precede a educação filosófica deve ser buscada na noção de *aretē*. É esta a fonte da educação homérica, e é nela que devemos compreender a importância da formação do homem grego nos primeiros séculos da história conhecida do Ocidente. Não temos uma palavra em português que dê conta de traduzir seu significado exato, recorrendo os tradutores muitas vezes com embaraço assumido, às palavras *virtude* e *excelência*. A *aretē* envolvia por um lado, o ideal cavalheiresco, a conduta cortês, o heroísmo guerreiro, e por outro lado, a superioridade de determinados seres, que não necessariamente os humanos, a exemplo de um cavalo de raça (PLATÃO, 1997: 15) ou a força de um determinado deus (PLATÃO, 1997: 70). Num exercício filológico, Jaeger (1995: 26) mostrou que a raiz de *aretē* é a mesma da palavra *aristói* (os melhores) que forma a palavra aristocracia. Assim, a *aretē* é o que caracteriza a aristocracia que, guardadas as devidas diferenças, aproxima-se à noção de uma *elite* que se distingue, por sua vez, não pelo poderio econômico, mas pelo cultivo da nobreza, pelo cuidado com o cultivo da *aretē*.

O que importa notar, é que a educação dessa nobreza é inteiramente assentada nos poemas homéricos, *A Ilíada* e *a Odisseia*, e seu ideal de excelência guerreira no qual os jovens eram educados. Este ideal está todo ele contido numa passagem da

Iliada na qual Glauco enfrenta Diomedes no campo de batalha e, envaidecido, recorre a sua árvore genealógica para mostrar sua superioridade. A consciência pedagógica da aristocracia parece assim estar contida nos versos 206-211 do canto VI, quando Glauco, logo após descrever sua genealogia, diz:

Quanto a mim, tenho orgulho de filho chamar-me de Hipóloco,
Que me mandou para Tróia sagrada, insistindo comigo
Para ser sempre o primeiro e de todos mais distinguir-me,
Sem desonrar a linhagem dos nossos, que sempre entre os fortes
De Éfira foram contados, bem como na Lícia vastíssima.
Esse o meu sangue, essa a estirpe, que só de nomear me envaideço.

(HOMERO, 1962: 144-145)

Especificamente o verso 208, “Para ser sempre o primeiro e de todos mais distinguir-me”, soa como um princípio fundamental da educação homérica. É preciso lembrar que o verbo grego *aristeuein* (*ser o melhor*) tem, como disse antes, a mesma raiz de *aretê*. Ser o melhor implica não apenas em ser o melhor em força, mas também em qualidade de espírito, como é possível perceber no poema de Homero, sobretudo nas palavras da Fênix, figura híbrida, metade homem, metade besta, e educadora de Aquiles. Aqui também podemos perceber a finalidade da educação no sentido de um aperfeiçoamento tanto do corpo quanto do espírito. As palavras da Fênix condensam a finalidade da educação ministrada ao jovem guerreiro. Ela lembra Aquiles que foi mandada por seu pai para ensiná-lo “como dizer bons discursos e grandes ações pôr em prática” (HOMERO, 1962: 196), como se lê no verso 443 do canto IX.

A educação dos jovens, a condução das crianças, é voltada nos tempos homéricos para a imitação dos modelos, dos heróis das histórias que giram em torno do cerco de Tróia. Assim, Odisseu apresenta-se como o mestre da palavra e Ájax, o homem da ação. E como citamos acima, Aquiles, o mestre que incorpora a perfeita humanidade, a inteligência e sagacidade de Odisseu e a força e praticidade (no sentido radical de quem age) de Ájax. Temos, nós que habitamos outros tempos, certa dificuldade em compreender como o ideal de humanidade pode ser expresso num personagem que representa uma verdadeira máquina de matar: Aquiles em força, velocidade e sagacidade era imbatível, salvo, é claro, pelo detalhe de seu calcanhar desprotegido. Será que a representação de seu ideal tem como finalidade tornar os jovens em corajosos guerreiros? Se analisássemos assim, estaríamos perdendo todo ideal ético da

Ilíada. Não se trata, pois, de uma educação intelectual à maneira das escolas brasileiras atuais. Embora Aquiles represente o conjunto maior de virtudes, existem diversos outros conjuntos e diversos outros heróis que compõem o ideal de educação, como lembrarei a seguir.

Qual é o ideal ético da *Ilíada*? Se aqui educação e ética são uma mesma coisa, a característica essencial das lições homéricas é o sentido do dever. Assim, a força educadora tem como finalidade despertar um sentimento de dever diante de uma imagem paradigmática. A educação grega nos tempos de Homero é essencialmente aristocrática. O adjetivo *aristói* é atribuído a um grupo numeroso, mas no interior desse grupo há um prêmio a ser conquistado, que é exatamente a *aretē*, e pela força da palavra de Homero, os jovens são impelidos a dedicarem-se a uma educação através da qual se tornem honrados e virtuosos. Nas palavras de Jaeger (1995: 31):

Os heróis [dos poemas de Homero] tratavam-se mutualmente com respeito e honra constantes. Assentava nisso toda a sua ordem social. A ânsia de honra era neles simplesmente insaciável, sem que isso seja característica moral peculiar aos indivíduos como tais. Era natural e indiscutível que os heróis maiores e os príncipes mais poderosos exigissem um honra cada vez mais alta. Ninguém receia, na Antiguidade, reclamar a honra devida a um serviço prestado. A exigência de pagamento é para eles aspecto secundário e de modo nenhum decisivo. O elogio e a reprovação (*ἔπαινος* e *ψόγος*, *hépainos* e *psógos*) são a fonte da honra e da desonra.

O poema está dividido em 24 cantos (canto traduz aqui a palavra *ραψωδία*, *rapsodía*) ou 24 livros (*βιβλίος*, *biblíos*). Nestes cantos diversos, temos uma narrativa da guerra de Tróia (ou *Ílion*) pela descrição da ira de Aquiles e suas respectivas consequências. Ao longo do poema, diversos combates individuais são destacados como espécies de *aristéias*, modelos de virtudes guerreiras que sevem de paradigma na educação dos jovens. Destaca-se a *aristéia* de Diomedes (Canto E, ou livro V), a de Agamêmnon (canto Λ ou livro XI), Menelau (canto Π ou livro XVII), e os grandiosos duelos particulares entre Menelau e Páris (canto Γ ou livro III) e entre Heitor e Ájax (canto Η ou livro VII). Esse grande conjunto de batalhas somadas representam a unidade da guerra de *Ílion*, na qual o espelho da grande virtude, da mais sublime *aretē*, representa um ideal tanto para os gregos quanto para os troianos. Morrer em batalha defendendo a pátria é a mais alta e viva qualidade humana. Nenhum outro personagem representa na *Ilíada* tão bem este ideal quanto Aquiles em sua vida heróica. Nele, o

espírito guerreiro é encarnado como um grande exemplo da *aretê* humana. Seu triunfo sobre o poderoso príncipe de Tróia, Heitor, representa a grandeza humana em sua trágica afirmação. Com isso quero dizer que Aquiles assume seu destino voltado para a necessidade da própria ação inevitável. Ele foi advertido por sua mãe, a deusa Tétis, que se fosse a Tróia lutar, morreria cedo. A decisão de Aquiles de vingar em Heitor a morte de Pátroclo, apesar de saber que logo após sua vingança viria para ele a própria morte, representa no fundo ético do poema, uma profunda vitória humana. Todos os gregos que vêm depois de Homero, concordam com essa visão, celebram essa visão: a morte em batalha pela honra celebra um ideal grego indiscutível na cultura antiga.

Resta destacar a arte da motivação presente no poema de Homero. Esta arte garantiu o sucesso do aspecto pedagógico presente nas histórias do poeta. É que a poesia, e isso os gregos sabiam muito bem, tem uma capacidade de conversão espiritual, expressa na palavra grega *periagogé* (περιαγωγή). Os versos da *Ilíada* e da *Odisseia* eram cantados pelo rapsodo que os declamava de cor, com alguma liberdade de improvisação. Só para que se tenha uma ideia de como os gregos dominavam a *mnemotécnica*, a *Ilíada* é composta no original em grego por 15674 versos, todos compostos em hexâmetros, com 12 sílabas fonéticas. O ritmo do poema, sua marcação, com alternâncias entre sílabas curtas e sílabas longas, auxilia a memorização e provoca um aspecto estético em sua declamação. O poema de Homero não é uma narrativa de como a guerra de Tróia aconteceu efetivamente, mas um canto de louvor que exalta o que é digno de ser cultuado como paradigma humano. É aí que reside seu aspecto pedagógico. Mais tarde, ao criticar o caráter meramente intelectual de nossa educação brasileira atual, recordarei alguns aspectos deste tipo de educação.

Para concluir, podemos dizer que a educação aristocrática que antecede a educação do século V e IV a. C. na cultura grega, é dada aos jovens através dos versos de Homero, e pauta-se na aquisição de determinadas qualidades: a finalidade da educação é conduzir o educando a adquirir a força física, exaltada pela descrição dos heróis, a coragem, o senso de dever e de honra próprio aos guerreiros tomados como modelos. Veremos que a partir do século V, as coisas mudam radicalmente, e tomaremos como foco, não mais a Grécia como um todo, dominada pelo culto dos poemas homéricos, mas a cidade de Atenas.

§ 7. Sofística e o desenvolvimento da educação política

Com o desenvolvimento da democracia ateniense, toda a intelectualidade grega

migra para Atenas. Ali foram recebidos professores, pensadores, das colônias gregas da Jônia, da Ásia Menor e do Sul da Itália (HADOT, 1999: 32). É nessa leva de estrangeiros em Atenas que devemos situar os famosos sofistas. Os mais famosos deles são Protágoras e Górgias, o primeiro é jônio, o segundo, do sul da Itália. Muitas vezes colocados como vilões da educação, os sofistas foram radicalmente combatidos por Platão e por Aristóteles. Devemos, no entanto, dar crédito às suas contribuições à educação, a despeito da crítica de seus contemporâneos, e compreender as mudanças que operaram na cultura do Ocidente.

De acordo com o professor Sylvio Barata de Azevedo Vianna, um dos fundadores do curso de filosofia da UFMG, os sofistas eram descreditados pelos filósofos por quatro motivos: a) numa sociedade ainda predominantemente religiosa, toda tentativa de perscrutar os segredos da natureza e da sociedade por via racional, “foram recebidas pelo povo em geral, como indiscreta curiosidade científica” (VIANNA, 1987: 2); b) pouquíssimas atividades lucrativas eram aceitas pelos gregos tradicionais como dignas: a troca de conhecimento por dinheiro, que caracterizava a atividade sofística, era vista pelos conservadores como contrária aos bons costumes; c) muitos dos interessados nos saberes dos sofistas não tinham uma situação econômica que permitisse pagar os valores pedidos por estes, o que parece ter gerado uma antipatia dos atenienses em relação a estes “mestres da sabedoria”; d) por fim, o simples fato de Platão, o filósofo mais respeitado pelos gregos, ter hostilizado e rejeitado veementemente a atividade dos sofistas, já é em si um aspecto que nos conduz a compreender a visão negativa destes professores não apenas entre os filósofos gregos, mas pela intelectualidade da época em geral. Que Platão não tenha sido justo com eles parece ser um ponto resolvido em nosso tempo, embora não convenha aqui nos apegarmos ao exame desse ponto.

Como vimos na seção anterior, até então os gregos eram formados a partir do paradigma da *aretê*: eram educados no caráter para determinadas virtudes que são predominantemente éticas, como a coragem, o cumprimento do dever e a honra. Se nos tempos homéricos a educação era dada pelos poetas cantadores, no século V, ao menos em Atenas, existiam prédios públicos em que a educação era patrocinada pelo Estado ateniense e era dividida em duas disciplinas: a música, que guiava a formação do caráter e a ginástica, voltada para o cultivo do corpo. As modificações que os sofistas fizeram são determinantes para a história da educação. Em primeiro lugar, foram os primeiros a criar ambientes artificiais para a educação, algo próximo ao que chamamos hoje de salas de aula. Lecionavam por um salário e neste sentido, inventaram a figura

do professor propriamente dito. Não formaram escolas permanentes, como serão a Academia ou o Liceu, mas ministravam seus cursos e para atrair alunos davam conferências públicas, pondo à prova suas habilidades docentes. Outra operação fundamental introduzida por eles foi o privilégio de uma educação intelectual sobre a educação ética, característica de nossa época, como mostrarei ao final do segundo capítulo. Platão e Aristóteles acusaram os sofistas de comércio de conhecimento, de serem negociantes tanto no atacado quanto no varejo, na medida em que não apenas ensinavam diretamente um determinado saber, mas ensinavam a ensinar determinados saberes (PLATÃO, 1972: 145; ARISTÓTELES, 1987: 229)⁷. Os sofistas inventaram a educação formal que conhecemos. A finalidade da educação na ótica sofística, vista de forma geral, é atingir o público, seduzindo e persuadindo-o a aderir a opinião de quem está a discursar. Para alcançar este fim a dimensão de educação abrangia desde técnicas de retórica e oratória, até uma cultura geral, que envolvia um domínio das leis, uma teoria do direito, passando pela história, pela geometria, pela astronomia, pelas ciências em geral (HADOT, 1999: 33; JAEGER, 1995: 342-343). Indiscutível é pois a afirmação de que é com os sofistas que a palavra *paideia* ganha o sentido estrito de educação. Portanto, nos tempos de Platão e de Aristóteles, o contexto fértil da educação estrita e formal já está preparado, e esta preparação é feita exatamente por aqueles que eles abertamente combateram.

Nos tempos da educação homérica, a *aretē* guerreira era ensinada para a classe dominante, para a nobreza, ao passo em que a poesia e as histórias de Hesíodo, que viveu cerca de um século depois de Homero, eram ensinadas aos camponeses. A educação homérica alcançava tão-somente os cidadãos da *polis*, distintos dos demais pela sua posição aristocrática. Acontece que com a nova organização da cidade a partir da democracia e de seus princípios, a *isegoria* e a *isonomia*, direito de voz e igualdade perante as leis, o ateniense tornou-se efetivamente urbano. A educação profissional, herdada dos pais para o domínio de um ofício, já não atendida às demandas de uma sociedade que se organizava em torno de assembleias que dependiam do domínio da fala e da persuasão. A consciência da distinção por pertencer a uma estirpe nobre, na sociedade aristocrática, dava lugar a uma nova forma de *aretē*, cuja característica alcançava a todos os cidadãos livres do Estado ateniense. Essa nova *aretē* não é agora

⁷ A visão negativa que esses filósofos tinham dos sofistas pode ser ilustrada nesta passagem da obra *Dos Argumentos Sofísticos*, de Aristóteles: “Ora, para certa gente é mais proveitoso parecer que são sábios do que sê-lo realmente sem o parecer (pois a arte sofística é o simulacro da sabedoria sem a realidade, e o sofista é aquele que faz comércio de uma sabedoria aparente, mas irreal)”, página 229.

exclusiva de quem tem o sangue divino ou a quem forja uma filiação divina inspirada nos grandes heróis da *Ilíada*. As transformações instituídas pelo legislador e reformador Sólon perturbaram toda a ordem social tradicional. Atenas agora torna-se uma cidade moderna. O que assistimos ali do ponto de vista da educação é a substituição da *aretē guerreira* por uma *aretē política*. Não foram propriamente os sofistas que instituíram essa mudança, foi Sólon e a criação da democracia. A sofística, no entanto, veio atender a demanda.

No início do século V a.C. a prerrogativa de sangue, pautada no prejulgamento mítico, já não é mais aceita e aos poucos começa a ficar claro que o exercício da política, da qual todos os cidadãos participam diretamente, exige outro tipo de força ética: a *sophia* (sabedoria) e o domínio da palavra. Do ponto de vista de alguns sofistas que se sobressaíram, a educação praticada por eles no contexto da democracia ateniense é uma educação espiritual, que toma o homem em sua totalidade e expressa uma necessidade de criação de habilidades e de saberes necessários para a participação da democracia. Como observou Jaeger (1995: 348-49):

Os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação. Com efeito, estabeleceram os fundamentos da pedagogia, e ainda hoje a formação intelectual trilha, em grande parte, os mesmos caminhos. Mas ainda agora está por saber se a pedagogia é uma ciência ou uma arte; e não foi ciência, mas sim *techné* [arte] que os sofistas chamaram à sua teoria e arte da educação. (...) A conversão da educação numa técnica é um caso particular da tendência geral do tempo a dividir a vida inteira numa série de compartimentos separados, concebidos com vistas a uma finalidade e teoricamente fundamentos num saber adequado e transmissível. É, sobretudo em matemática, medicina, ginástica, teoria musical, arte dramática, etc.. que nós encontramos especialistas e obras especializadas.

Apesar de demonstrar a necessidade da especialização, os sofistas consideravam a sua arte como uma espécie de coroação de todas as artes (JAEGER, *idem*). No diálogo escrito por Platão sobre Protágoras, fica patente que a educação sofística é composta por dois momentos: I) a educação técnica, o domínio da tecnologia (e a própria retórica é uma tecnologia), a exemplo do Mito de Prometeu lembrado por Protágoras, quando o homem adquiriu o aprendizado do fogo e da inteligência; II) o domínio da Justiça, a educação do direito, que possibilita a fundação do Estado e da sociedade (PLATÃO, *Protágoras*: 320d)⁸. Mas é preciso lembrar, como disse antes, que

⁸ A versão do Protágoras disponível no *dominiopublico.gov.br* não traz data de edição nem paginação, por

ao lado de Górgias, Protágoras destaca-se entre os sofistas. E este elevado conceito de profissão, pois é disso que se trata a formação do educando, possui portanto uma dimensão técnica ou tecnológica e uma dimensão filosófica ou humanista. Portanto, como podemos ver na educação segundo o sofista Protágoras, no diálogo a ele consagrado por Platão, a educação ultrapassa o sentido moderno de profissão. Não se trata apenas de formar um profissional, mas de saber as consequências da própria atividade profissional e medir os efeitos para a sociedade e o Estado. É por isso que ao lado de uma educação técnica para determinada área, como a educação para intervir nos julgamentos (a exemplo da formação moderna dos advogados), Protágoras inclui entre essas *technai*, o estudo da aritmética, a astronomia, a geometria e a música (PLATÃO, *Protágoras*: 318e). Apesar de todas as críticas, a educação em Platão é muito mais próxima de Protágoras do que poderíamos imaginar previamente, como pode ser visto pelo leitor de *A República*.

Os sofistas representam um momento fundamental de ruptura com a educação que a eles precedia. A formação técnica do domínio da persuasão é fundamental para o efetivo jogo da democracia, e nesta formação não está de fora uma educação geral, pois o conhecimento de várias áreas é necessário para combater e vencer um debate. Por outro lado, ao menos em Protágoras, há uma educação que ultrapassa o treinamento técnico e alcança uma dimensão universal, quando a necessidade de se estudar o direito e a Justiça deve acompanhar o estudo de determinados saberes. A transformação radical da educação da *aretē guerreira* para uma *aretē política*, foi notadamente expressa por HADOT (1999: 34): “Assim, a *aretē*, a excelência, dessa vez concebida como competência que deve permitir desempenhar um papel na cidade, pode tornar-se objeto de aprendizado, se o sujeito que a aprende tem as atitudes apropriadas e se as exerce satisfatoriamente.”.

Se recordamos o essencial da sessão anterior agora, então temos claramente diante de nossos olhos uma diferença radical entre a educação que perpassou a Grécia vinda desde Homero até o período da democracia em Atenas e a educação sofística. A educação tradicional não tem exatamente consciência de seu próprio funcionamento: ela está pautada na autoridade da tradição, na autoridade de Homero. Os sofistas defendiam a tese de que as leis que organizam as cidades não são leis naturais ou divinas, mas convenções humanas. A distinção entre a natureza e a cultura tem aqui

isso indico aqui a numeração marginal estabelecida por Stephanus. O mesmo dar-se-á nas páginas seguintes.

pela primeira vez a sua expressão no Ocidente. Essa consciência do caráter artificial das leis permite uma consciência crítica que conduz a um exercício político mais exigente. O domínio da cultura é modificável, e neste sentido a atuação do cidadão ganha cada vez mais importância no cenário ateniense.

Infelizmente, ao contrário de Homero, de quem temos as obras para examinar, a história não conservou nada do próprio punho desses professores estrangeiros em Atenas. Sabemos deles por fontes indiretas: Platão e Aristóteles. E isso é sobretudo uma desvantagem por estes se colocarem expressamente contrários à sofística. Apesar de diversos diálogos de Platão tomarem como tema determinados sofistas que intitulam o próprio escrito (*Górgias*, *Protágoras*, *Eutidemo*, etc., além é claro de *O Sofista*), não somos capazes de reconstruir os processos de ensino e os objetivos de cada um dos representantes com detalhes. Os escritos de Platão estão mais interessados em marcar as diferenças entre o sofista e o filósofo (encarnado na figura de Sócrates em todos seus escritos). Sabemos assim, que ao passo em que sofista define-se pelo seu saber, o filósofo define-se, por outro lado, como alguém que está disposto a buscar o saber, etc..

Mais tarde, quando mostrarei a ausência em nossa educação brasileira atual de uma preparação para a democracia, sobretudo pela ausência do estudo das leis do Estado, lembrar-me-ei das contribuições sofísticas. Pensando nisso, convém concluir essa breve passagem pela sofística ressaltando a educação cívica que encontramos no *Protágoras*, escrito por Platão. Estas observações ajudar-me-ão a fundamentar a crítica da educação atual, sobretudo uma crítica das metas postas nas leis, que dimensionam uma educação cidadã mas não preconizam o ensino das próprias leis.

Vimos que a educação para Protágoras tem duas dimensões, uma técnica e uma ligada à Justiça. Vejamos em que Protágoras pode ajudar nesta tese para uma crítica da legislação brasileira voltada para a educação. Sobre essa segunda dimensão, afirma o sofista que o desenvolvimento das virtudes políticas deve abranger um sistema de prêmios e castigos públicos. Trata-se de uma tentativa de síntese entre o modo como se ensinava a *aretê* guerreira em Homero (a celebração e a reprovação públicas) com o racionalismo próprio do século da democracia. Estes prêmios e castigos são outorgados pela própria sociedade, donde resulta um determinado esforço por parte do cidadão em adquirir pela educação consciente, pelo aprendizado, estas virtudes políticas. Assim, conclui Protágoras que as faltas dos homens que a lei pune podem ser evitadas por meio da educação, e caso estas virtudes não possam ser ensinadas, a própria vida social torna-se insustentável. Opondo-se à tradição que via a pena como uma espécie

de retribuição do crime cometido, Protágoras apresenta uma visão bastante moderna, a de que a finalidade da pena é o aperfeiçoamento do criminoso e a intimidação dos cidadãos (PLATÃO, *Protágoras*: 324a-b). É neste sentido que o próprio Estado é uma força educadora e a própria constituição deve deixar claro o aspecto pedagógico da pena imposta às faltas cometidas. Como mostrou Jaeger (1995: 360), este é o primeiro momento do Ocidente que “uma concepção educativa do direito e da legislação estatal pressupõe a aceitação sistemática do Estado sobre a educação dos seus cidadãos.” É preciso notar ainda, seguindo a leitura do *Protágoras* de Platão, que a educação para o sofista não fica restrita à escola, pois é precisamente quando a deixa que o educando ingressa no exercício da vida pública e deve conhecer as leis e o modelo de homem que elas concebem.

Não sabemos exatamente até onde Platão aceita esta teoria da função social do castigo, que ele apresenta na boca do personagem Protágoras, em seu diálogo. Mas é certo que o modo como a apresenta, se aceitarmos que estas são mesmo as ideias de Protágoras, e não haveria motivo para negar isto (embora se trate de uma fonte indireta), que ele as considera justas em boa medida. O que é interessante notar e que tem relevância para minhas críticas à atualidade, é que na visão de Protágoras, o castigo não é o pagamento de um delito exigido pela Justiça, mas uma espécie de ritual ou purificação de um dano anterior, daí o seu aspecto educacional. Que Platão concorde com esta teoria, podemos perceber em outro diálogo, no *Górgias* (Platão: 479a-c), quando o castigo ao criminoso é apresentado pelo alterego de Platão, Sócrates, como sendo uma espécie de benefício a favor de uma purificação medicinal do delinquente.

Com Protágoras e com a sofística em geral, a educação torna-se efetivamente uma formação fundamental ao exercício da cidadania. Não é o caso aqui de aprofundar uma leitura do diálogo platônico para expor o pensamento dos sofistas. Acredito assim, que estas observações e afirmações são suficientes para prosseguirmos.

§ 8. A importância dos escritos exotéricos como propaideia

A visão panorâmica da obra de Platão permite uma clareza quanto à questão que estamos levantando: a educação é o caminho (*methodos*) que conduz o sujeito da mera opinião (*doxa*) ao conhecimento efetivo das coisas (*episteme*). É esta a reviravolta do olhar, *periagogé* (*περιαγωγή*, literalmente, virar sobre si mesmo) a que se destina a educação (*psykhagogía*, literalmente: condução da alma). Na língua grega corrente, na Antiguidade Clássica, o termo *episteme* (*ἐπιστέμει*) referia-se ao conhecimento de algo e

tinha também um sentido de experiência disciplinada ou uma determinada habilidade, a exemplo da estratégia militar ou da artilharia. Sabemos que o interesse dos gregos pela teorização é sua marca peculiar, muitas vezes lembrada para distingui-los dos outros povos. Talvez essa marca da teorização tenha levado muitas vezes os filósofos a esquecer de um outro aspecto presente na noção grega de *episteme*. O verbo *ἐπιστᾶσθαι* (*epistasthai*) é a origem da qual se formou o substantivo *episteme*, que traduzimos por ciência em nossa língua portuguesa ou *science*, no inglês.

Convém lembrar, e tal lembrança é absolutamente relevante para nossa tese, que este verbo, *epistasthai*, tem amiúde o sentido de um saber prático, de um saber como fazer, aproximando-se assim da noção de *techné*. É possível compreender a partir do texto de Aristóteles (1969), que ao decompor esse verbo grego, temos em sua formação o prefixo *ἐπι* (*epi*: sobre, acima de) e o verbo *ἵστημι* (*histemi*: erguer, fixar, colocar firmemente), donde se compreende, tradicionalmente, a ideia de que a *episteme* é marcada por um caráter teórico: *erguer acima de* significaria neste sentido um olhar contemplativo, referindo-se ao exercício da razão, ao entendimento de algo. Mas voltando a Platão, a *episteme* está intimamente ligada ao caráter de ensinabilidade de um determinado saber. O entendimento de algo é principalmente caracterizado pela sua possibilidade de ser comunicado a um outro. Assim, por um lado a técnica está ligada à produção de algo, e *episteme* ao entendimento de algo e este entendimento traz como marca indissociável a sua comunicação. A ciência ou a filosofia, que aqui são indissociáveis, possuem assim um caráter comunicativo que exige estratégias pedagógicas, já que sua própria natureza é pedagógica.

O que é, no entanto, esta natureza pedagógica? Por pedagógica entendo a característica de condução a um determinado conhecimento. Uma outra característica da *episteme* é o seu exercício, a sua prática, o que não nos permite esquecer, portanto, que a própria dimensão teórica do conhecimento não está indissociado de sua dimensão técnica, de seu saber fazer. É assim que a tão famigerada distinção entre teoria e prática fica completamente vazia de significação para os antigos mestres. Ao que parece, esta distinção só aparece mesmo na modernidade, a exemplo de Marx (1969: §11), que exige da filosofia que não se perca em teorias e passe logo à *práxis*: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de forma diferente; trata-se agora, porém, de modificá-lo”. Como já demonstrou Henrique Vaz (1993: 80 e seguintes), o esforço de fundamentação teórica da ética por parte de Platão e Aristóteles é um bom exemplo de que a teoria e a prática

são indissociáveis na cosmovisão e na epistemologia dos gregos.

Este caráter pedagógico do conhecimento é expresso nos escritos de Platão, que ganham uma forma didática através do diálogo. Mais adiante mostrarei o caráter didático presente no diálogo (na seção 10). Para compreender esse aspecto, devemos lembrar em primeiro lugar que Platão é o fundador de uma escola e, segundo, que foi um dos maiores divulgadores da filosofia e da ciência na cultura do Ocidente. Assim, a ocupação de Platão com a filosofia se dá tanto no exercício de escritor quanto no exercício docente. Segundo aqueles que defendem a independência dos diálogos com as doutrinas ensinadas na Academia, o Platão que conduz suas aulas na Academia diferencia-se do Platão que escreve ao público em geral apenas em um aspecto: o que é dito na Academia é dito até o fundo do problema: as teorias de Platão são demonstradas em profundidade aos seus discípulos. Mas o Platão que escreveu os diálogos reserva-se a ensinar o grande público a pensar através de problemas, sendo estes diálogos uma espécie de propaídeia, de introdução, daí seu caráter didático.

O corpo da obra de Platão divide-se em duas partes: os escritos *exotéricos*, que são destinados ao público em geral, compostos por diversos diálogos que foram preservados e que chegaram até nós. Estes escritos são ditos *exotéricos* por terem um caráter público. A outra parte da obra de Platão é denominada de *esotérica* que remete às chamadas “doutrinas não-escritas” (*ἀγραφα δόγματα, agrapha dogmata*), reservadas em sua dimensão oral ao interior da Academia (REALE: 1994, II: 20). Em termos gerais, o caráter dos escritos *exotéricos*, comumente denominados de *diálogos*, é marcado por uma preocupação muito diversa de comunicar ao grande público as ideias do pensador. Permitam-me explicar este ponto.

A escrita filosófica⁹, é preciso lembrar, começou a ser praticada ao mesmo tempo em que surgiu a escrita dos historiadores. Os filósofos pré-platônicos ocuparam-se de uma escrita que vai desde os poemas, continuando assim uma tradição didática que tem

⁹ Escrita filosófica ou científica, porque devemos lembrar que não há como distinguir esses homens que se ocuparam da investigação do mundo, como é possível na atualidade, entre filósofos e cientistas. O Tales que se ocupa da matemática e nos lega um teorema, que se ocupa da natureza e elabora uma explicação racional para a unidade das coisas é o mesmo que inaugura a filosofia ao apresentar uma teoria plausível sobre uma origem comum à diversidade dos fenômenos, inaugurando um debate que chega, por exemplo a Demócrito, contemporâneo de Platão. Demócrito ocupou-se da física, legando-nos com Leucipo, a teoria dos átomos, ocupou-se da política, da ética, da cosmologia, etc., é um filósofo porque se insere numa tradição de investigação e construção de conhecimento que se ocupa do que denomina filosofia, mas cujo objeto é sempre a ocupação com o conhecimento, o que não permite uma distinção entre filosofia e ciência naquele contexto. E talvez o exemplo mais notável seja Aristóteles, que se ocupou tanto de assuntos teóricos, como a ontologia (metafísica) quanto à pesquisa experimental, tendo estudado inclusive a anatomia e os costumes dos animais, desde moluscos até grandes mamíferos.

um alto nível intelectual e moral, até a exposição de ideias (tal como os historiadores, Tucídides e Heródoto). Mas com Platão, o filósofo não apenas expõe suas ideias: ele as coloca sob a prova da crítica, da análise, da contraprova, e é preciso defender tais ideias com argumentos no próprio texto. Daí o caráter dramático dos escritos de Platão: ele cria um estilo que traz um, dois, ou mais personagens que dialogam entre si e debatem, com argumentos, suas ideias e teorias, examinando cada opinião a fim de se alcançar um conhecimento sobre aquele assunto. O caráter dialógico do escrito Platônico destinado ao grande público é um caráter paidêutico. É paidêutico porque traz o próprio leitor para o interior da cena a fim de que ele próprio examine o problema junto com o personagem. É paidêutico, isto é, tem um caráter educacional, porque não expõe uma tese de forma dogmática, mas a coloca em debate para que o exame de seus fundamentos possa conduzir a um processo de conhecimento.

Mas seria muito difícil pensar que o destinatário dos diálogos seja o leitor solitário, à maneira do leitor moderno. Nas anotações preparatórias para seu curso sobre Platão, na Universidade da Basileia, Nietzsche coloca os diálogos como uma espécie de simulacro das lições de Platão nos jardins da Academia, e se considerarmos que a educação tem a finalidade de provocar uma reviravolta do olhar, qual seria a finalidade da educação tendo, não apenas o educando, mas a cidade diante dos olhos? Compartilho, em certa medida, da opinião de Nietzsche (2012b: 85), a quem empresto a palavra:

Não devemos considerá-lo um sistemático in *vita umbratica*, mas como agitador político, que quer tirar o mundo inteiro dos eixos e que, entre outras coisas, se torna escritor para atingir este objetivo. A fundação da Academia é para ele muito mais importante: ele escreve para fortalecer, na luta, seus companheiros da Academia.

O caráter político do diálogo platônico é, a meu ver, ou antecedido ou indissociável do caráter ético. Neste sentido, a verdadeira revolução da educação platônica se dá na consciência do sujeito e posteriormente, como consequência, em suas ações na cidade. Assim, a educação conduz a uma reviravolta do olhar, a uma modificação no modo como o sujeito vê o mundo, tendo a verdade a capacidade de reavaliar suas posições donde decorre como consequência uma interferência na vida da cidade. É nesta direção que a ação do sujeito conforme uma reavaliação racional (ética) conduz a uma consequência na vida comunitária (política).

Os escritos de Platão assemelham-se ao modo como a figura de Sócrates aparece em Atenas: como um filósofo que preferiu o diálogo vivo, travando debate com seus interlocutores, ao exercício da escrita. É assim que Platão dá à sua filosofia exotérica um caráter dialógico, como se convidasse o leitor ao debate das questões sugeridas, diante das quais, via de regra, não apresenta ao final do diálogo dramatizado uma posição peremptória, incorrendo o leitor em aporias diante das quais pode ele mesmo tomar uma posição. Também o escrito já clássico de Gaiser (REALE, 1997:239), concorda com essa posição, quando afirma que “Pode-se aplicar aos diálogos platônicos o que Heráclito disse do Deus de Delfos: ‘Não afirma nem esconde, mas dá a entender por sinais’”. O esforço por compreender o cerne da questão não é dado de mãos beijadas ao leitor, de quem se exige uma tarefa de interpretação e construção de sentidos que dificilmente são encontrados em nossos livros didáticos atuais: é exatamente este aspecto que devemos recuperar em nossa didática contemporânea, conforme penso e conforme devo me posicionar na conclusão da presente tese.

§ 9. A Academia

Na história da literatura, não seria um disparate colocar Platão como o grande mestre do diálogo, uma vez que podemos tomar o diálogo exatamente como um gênero literário. Assumindo momentaneamente (*porque esse não é nosso tema*) este ponto de vista, é possível dizer que ao menos entre os filósofos, ninguém soube trazer com tanta vivacidade o interlocutor para dentro do texto, dando o caráter exato de um pensamento que experimenta diversas opiniões, sutis controvérsias e debates acirrados. Este gênero foi comum a todos os socráticos, tendo surgido provavelmente das conversas dos filósofos do século V com Sócrates, demonstrando uma necessidade de se manter viva, pela produção ou reprodução, tais conversações. Esse espírito de oralidade presente nos diálogos é capaz de revelar um Platão que dá preferência ao ensino oral, preferindo a discussão organizada no debate de argumentos à exposição de dogmas ou teorias. Por certo, a escola por ele criada, a Academia, e que chegou mesmo a ser chamada naquela época de Jardim de Platão, teve mais o caráter de uma sociedade aberta do que propriamente a característica de uma escola em que se ministravam *aulas*, no sentido moderno.

Como já observaram muitos, a exemplo de Hadot (1999: 96), sabemos muito pouco sobre a Academia de Platão. Não é possível reconstituir com exatidão, a partir de documentos, o ambiente, a geografia e o funcionamento daquela escola fundamental e

muito pouco compreendida. Resta-nos assim, seguir as pistas dos próprios escritos de Platão, para que possamos ao menos compreender a sua pedagogia, suas intenções e seu método. A Academia fundada por este mestre ajudar-me-á a amarrar alguns nós importantes de minha crítica à educação brasileira contemporânea. Infelizmente, a escola de Platão parece totalmente ignorada pelos estudos de educação em nossas universidades, mas vale lembrar que a escola manteve-se em pleno funcionamento por mais de novecentos anos, penetrando o início da Idade Média, tendo sido fechada por ser uma escola não cristã pelo imperador Justiniano no ano de 529 (FERRATER MORA, 2000, I: 32). Acender novamente uma luz sobre os escombros da Academia não é apenas uma necessidade no presente estudo, é um reconhecimento do lugar de onde viemos, pois nos moldes ocidentais, ela foi, não há dúvidas, a primeira importante Escola de Ensino Superior.¹⁰

Geograficamente, não é difícil *localizar* a Academia. Hoje, suas ruínas são um importante ponto de visitação em Atenas. Mas reconstruir o prédio e seus espaços dentro do jardim não   nada fácil. A Academia foi fundada por Platão em 384 ou 383 antes da era cristã, há pouco mais de um quil metro (seis est dios) dos portões da então entrada da cidade, a noroeste. Na Atenas de hoje, suas ruínas ficam entre as ruas, Platonos, Palamidiou, Pylou e Monastiriou, perto da esta o de metrô de Panepistimio, e o local recebeu o nome de Plato's Academy Archaeological Sitio. No local, onde havia sido plantadas oliveiras, existia uma estátua do herói chamado Akademos ou Heckad mos, donde provavelmente se derivou o nome Akad mia, em alguns textos gregos também grafado Heckad mia, ou Heckad meia (*Έκαδήμεια*). Platão teria comprado um terreno neste espaço que, por ficar fora da cidade, devia ser bem reservado, embora o caráter público do local tenha sido mantido, uma vez que ali também era destinado ao culto e ora es. Sabemos que Platão instalou sua escola nesse jardim, comprando uma parte dele, no que permanecia ainda público boa parte do local e, neste sentido, seria difícil manter a hipótese de que a escola de Platão tinha um caráter esotérico.¹¹ Mas infelizmente, não existem fontes seguras para examinarmos a veracidade dessas afirma es e desfazer uma série de confusões. São, pois, os textos de Platão, tomados como fontes diretas que me interessam realmente. Uma primeira

¹⁰   certo que a Escola de Isócrates, outro discípulo de Sócrates, já existia em 383, mas sem a expressão que ganha a Academia, que logo se tornou um centro educacional buscado por muitos que vinham do estrangeiro.

¹¹ Esotérico com "s" remete a algo fechado, voltado apenas para iniciados; exotérico com "x" remete a algo aberto (eso = para dentro; exo = para fora), público, são escritos introdutórios, protr pticos.

pista interessante parece-me a definição de filósofo que Platão dá em seu famoso diálogo *Simposion* (ou *Banquete*). Vejamos este ponto.

A definição de filósofo constantemente presente nos escritos de Platão esforça-se por diferenciá-lo da figura do sábio. O filósofo não é aquele que sabe: encontramos diversas passagens em que esta afirmação aparece. Acredito que um exame desta definição ajudar-nos-á a adentrar os umbrais da Academia. O filósofo, na concepção do *Banquete*, é movido por uma espécie de amor que o coloca na busca da sabedoria. Esta busca se dá, contudo, não do mesmo modo como alguém que deseja contemplar a beleza de uma obra de arte ou ouvir de um sábio um longo e maravilhoso discurso sobre o que seja a verdade dos homens e do mundo. O filósofo é movido por um desejo de fecundidade, ou, dizendo de outro modo, por um desejo de criar e produzir. Segundo a personagem Diotima, há dois tipos de fecundidade, uma que se manifesta no corpo e outra que se manifesta na alma. A primeira é uma espécie de desejo de perpetuação através da procriação, a segunda, um desejo de imortalidade através da criação de obras de inteligência e de técnica: “Entre estes estão todos os poetas criadores e todos aqueles artesãos que se diz serem inventivos; mas a mais importante, disse ela, e a mais bela forma de pensamento é a que trata da organização dos negócios da cidade e da família, e cujo nome é prudência e justiça” (PLATÃO, 1957: 237). Esta organização dos negócios da cidade remete à criação de instituições, remete a uma vida comunitária. Muitos estudiosos estão de acordo que esta passagem do diálogo *Banquete* alude à criação da Academia (HADOT, 1999: 90).

O testemunho que encontramos na *Carta VII* também remete à intenção de criação de uma instituição pública, uma vez que o propósito de Platão com sua filosofia é de certa forma modificar os rumos da vida na cidade. Assim uma educação filosófica dos homens traria um impacto político importante. Neste sentido, não podemos deixar de destacar que a Academia tem uma finalidade política. Ao examinarmos essa espécie de autobiografia que é a *Carta VII*, encontramos um Platão de meia idade narrando que, em sua juventude, tinha a intenção de se ocupar com os assuntos da cidade. Descobriu, no entanto, com a morte de Sócrates pela democracia, pelo exame das leis e dos costumes, a dificuldade de se administrar corretamente os assuntos da política. Descobriu ou reconheceu, finalmente, que todas as cidades de sua época, absolutamente todas, tinham um regime ruim e uma administração equivocada. Daí, diz o filósofo em sua carta, a necessidade da filosofia e de uma educação filosófica. Depois de uma desventura em Siracusa, quando trabalhou como preceptor de um governante,

Dioniso II, Platão percebe o quanto é difícil educar um rei cujo caráter já está formado. Seja com for, este episódio mostra que Platão pretende passar do discurso ao ato. E parece que a Academia é sua aposta mais acertada. Muitos dos alunos desta escola desempenharão efetivamente papéis políticos em diferentes cidades, seja como conselheiros de soberanos, seja como legisladores, seja como críticos da tirania (HADOT, 1999: 94).

Assim, chegamos a uma avaliação da Academia como uma espécie de comunidade filosófica que tem como meta formar um novo modelo de homem, e neste sentido, Platão é categórico: o tempo dos estudos deve ser duradouro. Segundo o testemunho de um dos discípulos de Aristóteles, Dicearco, os membros da Academia viviam em “uma comunidade de homens livres e iguais, na medida em que aspiravam igualmente à virtude e à investigação comum.” (HADOT, 1999: 95). A Academia seria assim uma espécie de *Politeia* na qual se pode praticar o que de melhor o pensamento pode vir a construir com ideal de justiça e de leis. No livro *A República*, o personagem Sócrates diz exatamente isto, ao final do livro IX (PLATÃO, 1997: 319): “não importa que essa cidade exista ou tenha de existir um dia: é somente às suas leis, e de nenhuma outra, que o sábio fundamentará a sua conduta.”.

O primeiro aspecto que é importante ressaltar é o caráter público e aberto da Academia. Ao contrário da escola pitagórica e de outras escolas órficas, não era preciso nenhum jejum, culto ou rito de iniciação. A Academia era parte integrante da cidade. Discutiu-se em demasia a cerca da rubrica sobre a qual foi registrada: segundo o documento de seu registro no Estado ateniense, tratava-se de uma instituição de culto às musas e a Apolo (FERRATER MORA, 2000, I: 32; JAEGER, 1995; REALE e ANTISERI, 2003: 165). Provavelmente este registro se deu dessa forma porque não havia outro tipo de rubrica possível, tendo sido a criação de uma escola superior uma criação que a constituição de Atenas não poderia prever. Este registro nada diz, desse modo, sobre a organização e o caráter da escola.

É portanto como comunidade aberta que a Academia é fundada. Mas o caráter de comunidade, de vida em comum, é essencial para compreendermos que a filosofia é, não um exercício intelectual, mas um modo de vida. Este aspecto parece especialmente caro à ideia de escola nos moldes platônicos. Mais tarde, Sêneca escreverá sobre a importância filosófica da vida comum, quando diz, em suas famosas *Cartas a Lucílio*:

A palavra viva e a vida em comum te serão mais proveitosas que o discurso escrito. É a

uma realidade que te seja presente que precisas ir, antes de tudo porque os homens acreditam mais em seus olhos que em seus ouvidos, em seguida porque longa é a via dos preceitos, curta e infalível a dos exemplos. Cleanto não teria feito reviver seu mestre Zenão em pessoa caso não tivesse se tornado seu ouvinte: ele se misturou à sua vida, penetrou em seus pensamentos secretos, observou de perto se Zenão vivia em conformidade à sua própria regra de vida. Platão e Aristóteles e esse grupo de sábios que deveria enxamear em correntes opostas tiraram mais proveito dos costumes de Sócrates que de seus ensinamentos. Se Metrodoro, Hermarco e Poleno foram grandes homens, isso não foi por causa de Epicuro que escutaram, mas por causa da comunidade de vida que tiveram com ele.

A escola criada por Platão foi uma comunidade aberta que reunia os amigos (*philoí*), os próximos (*gnorimoí*) e igualmente os *neaniskoi*, ou seja, os escolares, mas, longe de ser “uma sociedade secreta como os primeiros pitagóricos”, como bem observou Landsberg (1926: 97). Sabemos que entre seus alunos, havia políticos e oradores, generais e homens de Estado. Mas poucos são aqueles que ganharam um destaque ao ponto de chegar até nós um conhecimento individual sobre eles. Dentre estes se destacam Espeusipo, Xenócrates, Philipo de Polo, Eufraios e é claro Aristóteles, de quem me ocuparei no capítulo seguinte, não apenas pela importância de sua obra para a atualidade, a exemplo de sua *Ética*, mas, sobretudo por ter sido ele o criador de uma outra escola de suma importância e que se tornou rival da Academia. De acordo com os testemunhos que temos, a fama de Platão estendeu-se por toda a Grécia e muitos homens de Estado iam à Academia tomar de Platão conselhos sobre as legislações de suas cidades (LANDSBERG, 1926: 98). É o que diz também Taylor (1968: 718):

No século IV, a Academia, como grupo reconhecido de peritos em jurisprudência, foi continuamente solicitada a prestar o mesmo serviço [redigir legislações]. Diz-se que o próprio Platão foi solicitado a redigir leis para Megalópolis e, embora tenha ele recusado o convite, muitos de seus companheiros se prestaram a essa tarefa para diversas cidades novas. Era desejável que aqueles a quem acaso fosse dirigido o convite para fazer leis tivessem sob a mão um exemplo do modo de como essa tarefa devia ser levada a cabo. [O diálogo] *As Leis* pretendem justamente oferecer tal exemplo.

De certa forma, esse testemunho colhido por Taylor mostra o caráter público da escola platônica, ou ao menos certo trânsito de ideias que evidencia seu caráter de

sociedade aberta, contra certa interpretação de caráter fechado aos moldes pitagóricos. Segundo Ateneu, lembrado por Landsberg (1926: 188, nota 135), o círculo de Platão era tal que em sua casa almoçavam diariamente 28 pessoas. Existe uma linha de interpretação, notadamente destaca-se Reale (1994, II), que se esforça por fazer uma distinção: o Platão dos círculos de amizade e o Platão dos escritos exotéricos distinguem-se em profundidade a tal ponto de o essencial ser ensinado e discutido apenas com os discípulos mais próximos. Assim, apesar do caráter público da Academia não distinguir entre os que desejam ali estudar, fazendo dela parte efetiva da cidade, as doutrinas mais elevadas de sua filosofia seriam restritas a poucos. Contudo, não se trata de um culto secreto, ou uma iniciação aos moldes pitagóricos. Trata-se de um cuidado. Existem determinados conhecimentos que podem ser comunicados oralmente, sem prejuízo para seu conteúdo. O mesmo ocorre com a escrita. Mas o risco de tornar a filosofia uma meditação sobre o livro, de torná-la escolástica, é sempre presente.

A filosofia exige uma relação efetiva com o mundo vivido, com as experiências de quem se coloca no exercício da filosofia. Voltarei a falar dessa escola e destas questões mais adiante.

§ 10. O método dialógico: o caminho de mão dupla do ensino das ciências

A educação no Brasil vem passando por tantas mudanças, a exemplo da recente proposta de um Currículo de Base Nacional Comum, que parece que não sabemos exatamente para onde a estamos conduzindo nem qual o destino desejamos dar a nossas instituições de ensino. Mudanças no governo colocam a questão sobre a areia movediça: bastaria uma medida provisória impondo uma mudança na estrutura do Ensino Médio para tornar obsoleta uma tese que assentasse o seu debate inteiramente no tempo presente.

A ideia de voltar aos antigos para construir uma compreensão da educação que possa efetivamente ser crítica, e não dogmática, passa necessariamente pelo modo como Platão concebeu a educação. O aspecto crítico dos diálogos nos permite compreender que a construção dialógica de um saber exige uma posição ativa igualmente do educando, de quem é exigida a construção de uma argumentação e uma efetiva investida na aquisição de virtudes por meio de exercícios e práticas. Deste modo, devo me ater agora a um escrito exotérico de Platão para compreender melhor seu método dialógico. É preciso tirar a poeira das fontes e deixar de lado as autoridades da hermenêutica. O diálogo *Ménon* parece exemplar nesse sentido porque nele há o

exercício didático propriamente descrito, quando o personagem Sócrates, a fim de demonstrar a tese gnosiológica da reminiscência demonstra a eficácia de seu método através de uma conversa com um menino que, sendo falante do grego, não havia recebido nenhum tipo de instrução, incluindo a alfabetização. É certo que o programa argumentativo do *Ménon* em torno do ensino da virtude (*ἀρετή*, *aretē*) está muito próximo de ser o programa da própria Academia. Mas não seria correto dizer que este é um programa do ensino da lógica ou do conhecimento intelectual tão somente. A própria natureza do objeto do diálogo, a questão do ensino da virtude, já dá provas de que se trata também de uma investigação ética.

Vejamos mais de perto esse diálogo. Tal como num programa escolar, o diálogo *Ménon* tem em seu início uma espécie de revisão das posições tradicionais diante da questão levantada: são analisadas diversas respostas em torno da questão da ensinabilidade da virtude. Não é difícil vir à mente que este tipo de exercício, que todos nós fazemos em sala de aula e em nossos trabalhos, que chamamos muitas vezes de “estado da arte”, tenha sido ensinado na Academia, pois Aristóteles, que estudara ali por 20 anos, é o mestre em rever as posições de seus antecessores em seus escritos. “É infrutífero”, diz Aristóteles (2001: 19), “examinar todas as opiniões sobre [um] assunto, basta que se examine as mais difundidas ou aquelas que parecem mais razoáveis”. Este exercício não é apenas metodologicamente necessário, mas também o é eticamente, por uma questão de honestidade intelectual: caso se encontre uma boa resposta, não é preciso senão examiná-la e procurar avançar a partir dela.

A questão é então levantada: a virtude pode ser ensinada ou é apenas aprendida pela experiência? Diz o texto de Platão (2001: 20):

***Ἐχεις μοι εἰπεῖν, ὦ Σώκρατες, ἀρα διδακτὸν ἡ ἀρετή;**

(Echeis moi eipein ō Sōkrates, ara didakton hē aretē?)

Podes dizer-me, Sócrates: a virtude é coisa que se ensina?

Haveria algum outro modo de adquiri-la? Seria um processo natural (genético, diríamos hoje)? Estas questões estão presentes na educação homérica, nos poemas de Hesíodo (a exemplo de *Os trabalhos e os dias*), Teognis, Píndaro, etc.. A resposta que Platão dará neste diálogo, embora não seja definitiva (o diálogo desemboca em uma aporia) é absolutamente original, mas o procedimento que leva a ela é igualmente particular. À maneira socrática, deve-se inicialmente perguntar o *que é* a virtude, antes

mesmo de se propor ensiná-la ou negar tal possibilidade. Essa pergunta socrática, *o que é x?*, equivale a uma técnica de verificação de saber. Se não sabemos responder a esta questão, não sabemos, afinal de contas, o que pensamos saber.

O personagem Ménon apresenta ao personagem Sócrates um sem-número de exemplos de virtudes, diferenciando-as em gênero (existe a virtude do homem e a da mulher), em idade (a da criança e a do homem adulto), em condição social (a do senhor e a do escravo), etc.. Mas apresentar diversos exemplos de virtude não equivale a dizer o que ela é, e é aí que se encontra o problema do conhecimento, a que Platão denominou *εἶδος* (*eidos*), que se traduz melhor por *forma* do que por *ideia*, dada a subjetividade que esta última palavra pode implicar em nosso vocabulário moderno, quando não é o caso. A *forma* da virtude é aquilo a partir do que todos os diversos exemplos de virtudes sejam virtudes. É, em uma palavra, a descoberta do conceito.

O próprio Platão (2001: 27) nos disse que o *Ménon* é um exercício (*μελέτη*, *melétē*). Minha intenção é verificar esse exercício e apresentá-lo ao final da tese, não apenas como instrumento didático eficiente, mas sobretudo como uma espécie de batalha contra a educação dogmática. Mas, em que consiste tal exercício?

Eis aí, por Hércules!, a costumeira ironia de Sócrates. E eu bem o sabia e predisse que não terias querido responder, mas que te servirias da ironia, se alguém te interrogasse... Sim, sim eu o creio... (vós fazeis) para que Sócrates faça como de costume: não responder ele mesmo, e, em compensação, quando outro responder, apodera-se do argumento e refuta-o... Eis a sabedoria de Sócrates.

(Platão, 1997: 18-19. Tradução por mim levemente modificada)

A risada sardônica de Trasímaco diante de Sócrates, em *A República*, é exemplar para responder a essa pergunta. O exercício realizado no diálogo *Ménon* é um instrumento didático em que Sócrates não se coloca como professor, mas como uma espécie de mediador entre a ignorância do aprendiz e o conhecimento possível. Voltemos a questão do diálogo.

Depois de elencar uma diversidade de virtudes, sem no entanto defini-la, Ménon apresenta a seguinte resposta à pergunta *o que é a virtude*: “ser capaz de comandar os homens” (72d). O exame desta resposta mostra, porém, que ela não dá conta da extensão do problema, pois deixa de fora as virtudes das crianças e dos escravos, exemplificadas pelo próprio Ménon. A necessidade de uma definição, do alcance de uma essência da virtude, é a própria necessidade de se revisar o próprio saber. A ideia ou a

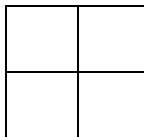
forma não deve dar conta desta ou daquela virtude, mas deve expressá-la na totalidade (*κατά ὅλου*) (PLATÃO, 2001: 39). Mais exatamente, não se trata de uma definição, mas do próprio conceito. Chega-se a este conceito, a esta *forma*, através do diálogo, através da dialética, pois é prestando e recebendo contas, é através de perguntas e respostas, que avançamos em direção à intuição do objeto do conhecimento. Ao menos para Platão.

É certo que há no diálogo *Ménon* uma tese segundo a qual o conhecimento é uma espécie de rememoração. Rememoração dos universais, não das experiências particulares. Assim, a alma conhece já os conceitos, as ideias, mas este conhecimento não está desperto em nossa consciência: conhecer um princípio universal é desde já rememorá-lo. Esta tese não será por mim examinada, não me aterei a ela: o importante é o método de demonstração. Para demonstrar esta tese, Sócrates a expõe inicialmente citando Píndaro, o poeta lírico, para depois convidar um jovem escravo de Ménon para a demonstração. Sigamos passo a passo.

Sócrates ao menino: “reconheces que uma superfície quadrada é desse tipo?”¹² Sócrates desenha na areia a figura referida. “Ele tem os quatro lados iguais?” O menino reconhece o quadrado.



“Estas linhas que passam por seu meio são também iguais?” Façamos o desenho:



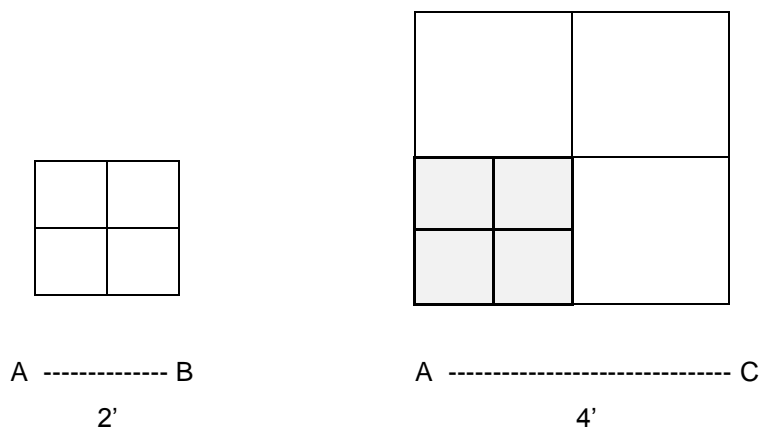
“Tal figura poderia ser maior ou menor, não poderia?” “Sim”. “Ora, se este lado tem dois pés de comprimento, e este lado o mesmo, quantos pés terá o todo? Repara bem: se este lado fosse de dois pés e aquele outro fosse de um pé somente, não é verdade que o espaço seria de uma vez dois pés?” “Sim”, “Mas, como o segundo é

¹² todas as citações a seguir são da edição de John Burnet, que traz o texto grego e uma tradução na qual, às vezes, realizei pequenas alterações. Esta edição é referenciada como PLATÃO, 2001, e as citações estão todas entre as páginas 55 e 63, na numeração estabelecida por Sthephanus, equivale a numeração marginal 81c até 86a.

também de dois pés, não faz isso duas vezes dois?” “Sim” responde o escravo. “Portanto, a figura é agora de duas vezes dois pés.” “Sim.” “Quantos são duas vezes dois pés? Faz a conta e diz-me!” “Quatro.” “Não seria possível” pergunta Sócrates “ter uma figura dupla desta, mas semelhante, tendo também todas as suas linhas iguais?” “Sim” “Quantos pés teria?”

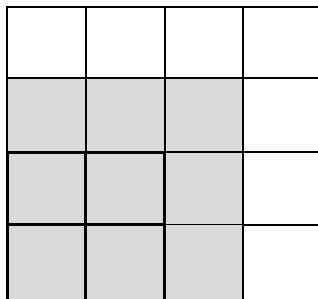
Tendo o quadrado original dois pés de comprimento de cada lado, quanto mede o lado do quadrado que tem o dobro da área do original? É a esta pergunta que o menino deve responder ao final. Deixemo-los continuarem a conversa. Sócrates prossegue:

À pergunta sobre quantos pés teria o lado do quadrado que fosse o dobro do tamanho do original, o menino responde: “Oito” “Ora tenta dizer-me” prossegue Sócrates, “qual seria o comprimento de cada linha da nova figura. Nesta, a linha tem dois pés; quantos terá a linha da figura dupla?” “É evidente, Sócrates, que terá o dobro.” “Vês, Ménon, que não lhe estou a ensinar nada e que me limito a interrogá-lo? Neste momento ele julga saber qual é o comprimento do lado que dá um quadrado de oito pés. Concordas comigo?” “Sim.”, responde Ménon. “Mas sabe-o?” “Certamente que não.” E Sócrates: “Ele julga que esse lado é o dobro do precedente. Agora observa como ele se vai recordar duma maneira correta.” Voltando ao escravo: “Responde-me. Dizes que a linha de comprimento duplo produz a figura de tamanho duplo? Repara: não me refiro a uma figura comprida aqui e curta ali. Pretendo uma figura como esta, igual em todos os sentidos, mas que tenha uma extensão dupla, ou seja, de oito pés. Vê se ainda julgas que ela se obtém por duplicação da linha.” “Penso que sim.” “Esta linha estará duplicada se lhe juntarmos, a partir deste ponto, outra de igual comprimento?” “Sem dúvida.” “É então sobre esta linha que se constrói a figura de oito pés, traçando quatro linhas iguais?” “Sim.”



Portanto, se dobrar o lado, como pensou o jovem escravo, teria um quadrado que, ao invés do dobro, tem quatro vezes o tamanho do original. “Eis uma figura que tu dizes

ter oito pés?” “Certamente.” “Mas não contêm ela quatro quadrados iguais ao primeiro, o qual tem quatro pés?” “Sim.” “Qual é então a sua extensão? Não é quatro vezes maior?” “Sem dúvida.” “Uma coisa quatro vezes maior do que outra é o dobro dela?” “Não, por Zeus!” “Então o que é?” “O quádruplo.” “Portanto, dobrando a linha, não se constrói a figura dupla, mas sim quádrupla.” “É verdade.” No intercâmbio de perguntas e respostas, Sócrates leva o menino a pensar, então, que a linha do lado do quadrado que estão procurando deve ser maior que a linha AB, representada acima, e menor que AC. Portanto, maior do que dois e menor do que quatro: três, responde o menino. “Mas se a figura tem três pés neste lado e três pés naquele lado”, pergunta Sócrates, “não é ela de três vezes três pés?” “Parece que sim.” “E quantos são três vezes três pés?” “Nove.”



“Mas, para que a figura fosse dupla da primeira, quantos pés deveria ter?” “Oito.” “Então não é ainda a linha de três pés que nos dá uma figura de oito pés?” “É verdade que não.” “ Que linha é então? Tenta dizer-no-la exactamente, e se preferires não fazer contas, mostra-no-la na figura.” “Por Zeus, Sócrates, não sei!”

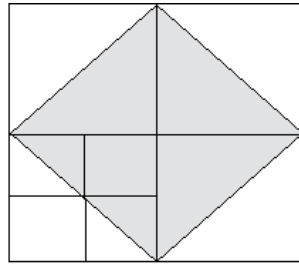
Podemos notar que este jogo de perguntas e respostas tem como objetivo examinar as certezas do interlocutor do diálogo. O que é mais importante neste exercício é partir de uma opinião e examiná-la. No início do diálogo, o menino acredita saber a resposta do problema, que se trata, como sabemos, da regra do quadrado da hipotenusa. Esta figura que vai se desenhando na areia, vai conduzindo o menino a pensar. Sócrates coloca-se como uma espécie de caminho que conduz ao raciocínio. As perguntas certas não têm inicialmente o objetivo de mostrar uma resposta, mas sim de examinar as próprias certezas. Por mais que se possa aqui questionar a simplicidade das respostas do interlocutor, sem o auxílio de Sócrates, seria natural pensar que o menino não chegaria a um saber. O método permite que o próprio menino descubra a partir de sua experiência de pensar a natureza das relações matemáticas que lhe auxiliam a descobrir uma pequena verdade.

Ἄλλὰ μὰ τὸν Δία, ὦ Σώκρατες, ἔγωγε οὐκ οἶδα.

Esse “Por Zeus, Sócrates, não sei”, esse *εγωγέ οὐκ οἶδα* (egōgέ ouk oida) (PLATÃO, 2001: 59), *eu não sei*, é exatamente o momento em que se reconhece a aporia, o beco sem saída, que conduz a um exame da própria certeza. Admitir que não sabe é a condição necessária para o conhecimento. É por isso que em outro momento, no diálogo *Fedro*, Platão distinguirá o filósofo do sábio para defini-lo: o filósofo não é aquele que sabe, mas aquele que busca o saber. E a admissão da própria ignorância, por meio do exame das próprias opiniões, é a condição para se colocar nessa busca. Diante desse reconhecimento, Sócrates diz a Ménon (PLATÃO, 2001: 59):

Estás te dando conta uma vez, Ménon, a distância que ele já percorreu no percurso da reminiscência? A princípio, não sabendo o lado do quadrado de oito pés, que aliás ainda não sabe, julgava sabê-lo e respondia com segurança, como se soubesse, sem qualquer sentido da dificuldade. Agora tem consciência do seu embaraço e, embora não saiba, pelo menos não julga que sabe.

Voltemos à cena que estamos observando. Sócrates prossegue: “Diz-me, rapaz, temos então aqui uma figura de quatro pés? Compreendes?” “Sim.” “Podemos juntar-lhe este outro, que lhe é igual?” “Sim.” “E ainda este outro, igual a cada um dos dois primeiros?” “Sim.” “E podemos completar a figura, colocando este outro neste canto vazio.” “Perfeitamente.” “Não temos nós agora quatro figuras iguais?” “Sim” Tem-se a mesma figura que representamos acima, com quatro quadrados iguais, idênticos ao original, formando um único quadrado que é quatro vezes o primeiro. É certo que o quadrado que buscamos deve ter o dobro da área do original, que tem 4 pés de área. Este quadrado do qual estão falando, tem 16 pés de área. Mas neste momento, Sócrates conduz o menino à solução do problema: “Estas linhas, que vão dum ângulo a outro, não dividem ao meio cada um dos quadrados?” Portanto, ao cortar cada um dos quatro quadrados, com uma diagonal, chegamos à figura seguinte, certamente, a mesma que Sócrates desenha na areia enquanto interroga o jovem escravo:



Chegou-se assim a um quadrado que tem exatamente o dobro da área do primeiro. Se inicialmente tem um quadrado que, cortado pela diagonal, possui duas partes, este quadrado sombreado possui, pois, quatro partes.

Este intercâmbio de perguntas e respostas que constitui o diálogo é uma técnica. Uma técnica socrática de ensino, eu diria. Uma técnica que, quanto aos universais, às certezas que podem ser logicamente inferidas por dedução, Platão certamente a chamaria de uma técnica de rememoração do saber. Efetivamente, tem-se neste jogo dialógico um exercício em que o diálogo se mostra como um efetivo método didático através do qual o aprendiz é levado, passo a passo, a examinar o seu próprio saber, e por meio da refutação, é conduzido ao efetivo reconhecimento de sua ignorância, o que traz um despertar para a necessidade de se adquirir o conhecimento. Ora, como vimos, chegar ao conhecimento é um processo que exige o exame (a crítica, diziam os gregos) das opiniões, a fim de se chegar à segurança de um saber. Comparado ao exercício em geral de nossa educação atual, não seria difícil dizer que a informação dada por meio de uma posição dogmática, isto é, professoral, e fundamentada na autoridade de quem fala, ocupa o lugar do autêntico conhecimento, que é exatamente o conhecimento examinado.

§ 11. Primeira dimensão ética da educação: o cuidado de si

Para fechar os estudos deste capítulo resta, com a ajuda de Platão, demonstrar a dimensão ética da educação. Essa demonstração não apenas justifica o lugar da crítica aos comitês de ética, que será construída no quinto capítulo, mas, sobretudo, justifica a crítica ao caráter dogmático e estreito das atuais noções de nossa educação.

Embora não encontremos em Platão a clareza didática que caracteriza os textos de Aristóteles sobre o tema da ética, há passagens significativas em seus diálogos que nos mostram uma dimensão ética fundamental. É que não temos um escrito de Platão preparado para o interior da Academia, e esse parece ser o caso da *Ética a Nicômacos*, escrita por Aristóteles não como um livro, mas como notas que compõem um curso

ministrado em sua escola, o Liceu. Sendo assim, é preciso interpretar os diálogos de Platão em busca de sua posição sobre a questão ética, e notadamente, diversas passagens parecem não distinguir a ética com a noção de *paideia*.

Uma primeira dimensão ética da filosofia platônica está presente em dois princípios: *γνώθι σεαυτόν* (*gnōthi seautón*), *conheça-te a ti mesmo* e *ἐπιμέλεια εαυτού* (*epiméleia heautoû*) *ocupe-se consigo mesmo*. Eles ocorrem sobretudo nos escritos do Platão ainda jovem, muito próximo da filosofia de Sócrates, tais como os diálogos, *Alcibíades* e *Segundo Alcibíades*, em que a ocorrência do *epiméleia heautoû* é central, e diálogos como *Apologia de Sócrates*, *Críton* e *Fédon*, em que o princípio do *conheça-te a ti mesmo* é, se não central, no mínimo recorrente. Chamarei essa *primeira dimensão ética* de *ética do cultivo de si* para diferenciá-la, posteriormente, de outras éticas contemporâneas. Essa *primeira dimensão ética* está intimamente ligada a uma *segunda dimensão ética*, que examinarei logo a seguir, a partir do Livro VII do monumental diálogo, *A República*.

Examinemos os princípios dessa *ética do cultivo de si*.

O mandamento de ocupar-se consigo é flagrante diante de uma educação que não consegue conduzir os educandos a uma maturidade suficiente. Sendo assim, é preciso constantemente avaliar o próprio aprendizado. Ao menos é o que está claro no diálogo *Alcibíades*, que passo a examinar agora. Vejamos a questão de fundo do diálogo platônico.

A tese defendida pelo personagem Sócrates pode ser expressa na afirmação de que nenhum conhecimento é possível sem o conhecimento de si mesmo. Como interpretar essa ideia que chega até nós, dois mil e quatrocentos anos depois, com certo ar hiperbólico? O exagero parece desfeito se prestarmos atenção no desenvolvimento do diálogo: parece que esta tese busca um fundamento para o conhecimento no autoexame constante, que seria uma espécie de condição necessária para diferenciar o conhecimento do mero repeteco escolar ou da informação transvestida de saber. Assim, não é exagero, mas uma espécie de observação de auto zelo. E esse zelo, esse cuidado, pode ser expresso assim: eu sei o que realmente penso saber? Vimos anteriormente o escravo de Ménon acreditar que sabia a resposta para o problema do quadrado colocado por Sócrates, e essa convicção do saber impede, pois é cristalizada, uma avaliação que conduz a uma exigência de fundamentação. Essa questão de fundo guia toda a conversa entre Sócrates e Alcibíades.

Qual é o assunto da conversação? No texto platônico encontramos um Alcibíades,

ainda muito jovem, desejoso de entrar para a vida política e de governar Atenas. Não só isso: há o desejo manifesto de governar toda a Grécia e para além dela, governar os bárbaros e se tornar o senhor do mundo. De onde vem um desejo tão demasiado? Certamente da confiança da qual goza Alcibíades, que é expressa pela fala de Sócrates no início do diálogo (PLATÃO: 2011: 30):

Pensas, em primeiro lugar, ser entre todos, o homem mais atraente e de melhor porte... no que não estás equivocado (...); e, em segundo lugar, pensas pertenceres a mais destacada família de tua cidade, que é a maior da Grécia, e que contas, por meio de teu pai, com muitíssimas das mais excelentes pessoas na qualidade necessária (...) E tens Péricles¹³, filho de Xantipo, que teu pai deixou como teu tutor e de teu irmão quando morreu, pessoa que avalias como aliado mais poderoso (...) – um indivíduo capaz de realizar tudo o que queira não só neste Estado, como também em toda a Grécia e em muitas nações dos povos bárbaros. Devo mencionar também a riqueza de tua casa...

Estes requisitos, beleza física, uma boa estirpe, tradição política, poder, riquezas, etc., são suficientes para o exercício do governo. Ao menos é o que pensa Alcibíades. Haveria alguma refutação a ser feita, uma vez que esta opinião nos parece tão contemporânea, em nossa prática política brasileira? Esta opinião é, sobretudo moderna porque desde o Renascimento ao menos o pensamento político do Ocidente operou no sentido de garantir uma autonomia para a política em relação à ética, como já mostrei em outro estudo (REIS, 2008: 63-91). Entre os gregos, ao contrário, tanto a ética quanto a política têm o mesmo objeto e a mesma finalidade: a política é uma continuação da ética, sendo mais ampla e mais importante, porque enquanto a ética busca o aprimoramento das ações de um indivíduo rumo à sua felicidade, a política almeja este mesmo bem para toda a comunidade (ARISTÓTELES, 2001: 18).

O exercício do governo dos outros, a administração da vida dos homens, exige mais do que riquezas e poder. E parece ser isso que Sócrates pretende persuadir seu interlocutor. Como Sócrates procede? Como conduzir Alcibíades a comprar sua tese? Com o mesmo procedimento de sempre: “Acharias difícil responder as perguntas a ti formuladas?”, no que Alcibíades concorda: “Não, não acharia difícil” (PLATÃO, 2011: 33). E é no diálogo escrito à maneira de uma boa conversa que Sócrates conduz seu interlocutor a examinar a si mesmo.

¹³ Para que se tenha ideia do peso deste nome, Péricles (495-429 a.C), o mais renomado homem de Estado e orador de Atenas, foi um dos fundadores e instauradores da democracia ateniense, sempre lembrado ao lado de nomes como Sólon.

Para analisar o colóquio dos dois, dividirei a análise nos seguintes pontos: a) os prerrequisitos e qualidades de Alcibíades; b) o exercício do governo.

Sobre os bens e o poder dos quais goza Alcibíades, lembremos que possui, beleza, influência política vinda de sua família e de aliados, uma boa educação provinda da tutela de Péricles e riquezas. O início da conversa gira em torno do aconselhamento que o povo vem pedir ao governante e é claro que “o aconselhamento provém de uma pessoa que conhece, não de alguém que possui riquezas” (PLATÃO, 2011: 36). Fica acordado entre os dois que não é sobre construção de navios ou outras especialidades que deve o governante aconselhar, mas sobre os assuntos do Estado, a exemplo de se decidir pela guerra ou pela paz. Assim como na ginástica ou na alimentação, casos em que nos direcionamos aos especialistas, Sócrates conduz Alcibíades, com perguntas e respostas, a pensar que também assim deve ser nos assuntos de Estado. Mais: fá-lo reconhecer que o *melhor* conselheiro é sempre o mais *justo*. Neste sentido, há uma crítica à ideia concernente à democracia, que intenta deixar nas mãos da maioria (ignorante dos assuntos do Estado) o governo da cidade. Mas quem é o mais justo? No debate, chegam à ideia de que é aquele que tem mais *conhecimento*. Após lembrar a educação familiar de Alcibíades, e levá-lo a admitir que os pais enquanto mestres desconhecem em boa medida o que ensinam, ou ao menos discordam entre si diversas vezes, Sócrates coloca em questão a intenção de Alcibíades se apresentar na Assembleia ateniense como conselheiro de seu povo: “esse esquema que tens em mente, a saber, ensinar o que desconheces e que não te preocupastes em aprender, meu excelente amigo, é insano.” (PLATÃO, 2011: 49). É insano, ou insensato, porque por meio da conversação, demonstrou Sócrates que Alcibíades não tem conhecimento sobre o que é justo quando, indagado sobre as relações entre as coisas justas e as coisas vantajosas, titubeou em respostas diversas e contraditórias. Então, conclui Sócrates, se Alcibíades dá respostas contraditórias, é sobre coisas que desconhece (PLATÃO: 2011: 57). Mas eis que, nesse momento, Alcibíades reconhece sua própria ignorância ao responder afirmativamente quando Sócrates lhe pergunta: “E declaras que estás confuso, oscilando ao responder sobre o justo e o injusto, o nobre e o vil, o mau e o bom, o vantajoso e o desvantajoso? Ora, não fica evidente que tua confusão tem como causa tua ignorância dessas coisas?” E arremata: “Então percebes que os erros em nosso agir também se devem a essa ignorância que consiste em pensar que conhecemos quando não conhecemos?”.

Assim, os prerrequisitos dos quais goza Alcibíades não são suficientes para que

ele governe os outros. A educação que recebeu não foi diretamente de Péricles, como pensam os atenienses, mas de um pedagogo da casa de Péricles. Alcibíades deseja governar toda a Grécia, para tanto ele terá de enfrentar os espartanos; deseja, igualmente, governar os bárbaros, e esse plano inclui dominar o poderoso império de Xerxes, na época governado por seu filho. Uma simples comparação entre Alcibíades e estes dois exemplos, espartanos e persas, resulta em constrangimento para nosso jovem ateniense. Parece que a humilhação a que passa Alcibíades com a comparação de Sócrates tem finalidade didática: persuadi-lo a rever seus planos de entrar para a política e adiá-los. Vejamos: Alcibíades descende de família importante politicamente em Atenas. Mas no imaginário grego, que não é nosso imaginário secular, os Espartanos descendem de Hércules (ou Hércules) e os persas dos Aquemenes (PLATÃO, 2011: 65). Tanto Hércules quanto Aquemenes remontam a Perseu, filho de Zeus. Então, em termos de árvore genealógica, Alcibíades é ninguém: “se tivésseis que exibir teus ancestrais (...) com o intuito de impressionar Artaxerxes, o filho de Xerxes, fazes ideia de quanto zombariam de ti?” Essa comparação serve como um instrumento para que Alcibíades reavalie seu próprio orgulho e reelabore o conhecimento que tem de si diante de suas pretensões de se tornar governante de todo o mundo conhecido. Quando o primogênito e herdeiro do trono nasce, na Pérsia, há um banquete no palácio e toda a Ásia celebra esse dia com sacrifícios e festas, “mas quando nascemos, Alcibíades, como diz o poeta cômico, ‘mal os vizinhos o notaram’” (PLATÃO, 2011: 66).

O mais interessante desta conversa é o relato feito no texto sobre a educação dos príncipes persas àquela época. Esse relato merece ser citado em toda sua extensão e aqui registrado como documento e como fonte para nossa crítica à educação do *homo intellectus* em nossa situação contemporânea.

Quando o menino atinge sete anos, recebe cavalos e passa a ter aulas de equitação, além do que começa a participar das caçadas. Ao atingir quatorze anos, o menino é confiado a pessoas denominadas *tutores reais*. São quatro homens selecionados como merecedores da mais alta estima entre os persas de idade madura, especificamente o mais sábio, o mais justo, o mais autocontrolado e o mais corajoso. O primeiro desses mestres instrui o adolescente sobre o saber mágico de Zoroastro, filho de Horomazes, inclusive a veneração de seus deuses, e o saber que cabe a um rei; o mais justo o ensina a ser autêntico por toda a sua vida; o mais autocontrolado a não ser dominado sequer por um só prazer, para que ele possa acostumar a ser um homem livre e um genuíno rei, cuja primeira obrigação é ser senhor e não escravo de si mesmo; o mais corajoso o prepara para ser destemido e

intrépido, ensinando-lhe que o medo é uma forma de escravidão.¹⁴

(PLATÃO, 2011: 67)

E o que dizer da educação de Alcibíades? Sócrates, que já era maduro quando Alcibíades nasceu, e, portanto acompanhou ao menos de longe todos os fatos de sua vida, revela (ao leitor) que foi em verdade um dos serviçais de Péricles, não ele mesmo, que se encarregou de educar Alcibíades, uma educação que se revelou, segundo julga, inteiramente inútil. Comparada à riqueza do príncipe persa, a riqueza de Alcibíades revela-se uma ninharia. O autocontrole, parte importante da educação do persa, era também tema central da educação militar dos espartanos, estando Alcibíades longe de ser prudente, sobretudo sendo ainda muito jovem. Do ponto de vista das cidades, Esparta e o império persa também eram bem mais ricos do que Atenas. Não resta muito para Alcibíades.

O diálogo prossegue e caminha no sentido de confluir os dois princípios que elenquei no início dessa seção: “é coisa fácil conhecer a si mesmo?” “Se tivermos tal conhecimento, estaremos capacitados a saber como nos ocupar de nós mesmos” (PLATÃO, 2011: 82). Esta condição é necessária ao homem da política: é preciso governar a si mesmo se se deseja governar os outros. É preciso, portanto, o autocontrole e a moderação do desejo para que a vontade política não se degenera em corrupção. Daí o conselho de Sócrates a Alcibíades: “Comeces a exercitar-te, meu caríssimo amigo, aprendendo o que é imperioso que conheças antes de ingressar na política. Tens que aguardar até obteres esse aprendizado, o qual te munirá de um antídoto para não sofreres danos.” (PLATÃO, 2011: 89). Não restam dúvidas que este aprendizado é uma espécie de aquisição de virtude que, no pensamento de Platão, equivale ao conhecimento examinado e autêntico. É este governo de si que impede no governo dos outros a corrupção.

Sócrates coloca-se à disposição para ser o tutor de Alcibíades, era esse o plano desde o início. E através da conversação, das perguntas e respostas, ao fim, Alcibíades é seduzido para um autoexame e para se colocar no caminho do conhecimento, tendo ele reconhecido sua ignorância.

A técnica do diálogo como escrita conduz ao exercício de avaliação argumentativa das questões propostas. Neste caso, vimos que colocar à prova o próprio saber é uma

¹⁴ Existe uma descrição mais exata, e também bastante aprovadora do sistema educacional persa no último e indiscutivelmente autêntico diálogo de Platão, *As Leis*, Livro III, na passagem 694a – 696a, da numeração marginal estabelecida por Stephanus.

obrigação moral para aquele que se propõe a busca do conhecimento. O homem de conhecimento, tanto no exercício político de aconselhar na Assembleia, como no caso de Alcibíades, ou no exercício da docência, como é nosso caso, deve sempre submeter suas ideias e opiniões ao julgamento de outras pessoas, sobretudo àquelas que se dedicam ao conhecimento e que têm mais experiência. Este princípio ético é uma espécie de humildade, expressa na admissão da própria ignorância.

Tanto no *Alcibíades*, no qual encontramos essa admoestação ao ocupar-se de si, ao examinar a si mesmo, quanto nos diálogos escritos em torno da morte de Sócrates, *Apologia*, *Críton* e *Fédon*, encontramos uma relação íntima entre o cuidado de si (ética) e o cuidado da cidade (política). Quando preso, após ser condenado à morte, Sócrates esperou por cerca de trinta dias até o momento de sua execução. Não sabemos muita coisa sobre o Sócrates histórico. O Sócrates retratado por Platão, no entanto, encarna essa relação íntima e necessária entre a ética do cuidado de si e a relação com os outros na cidade. No diálogo *Críton*, seus discípulos apresentam-lhe um plano de fuga da prisão, para evitar a execução. Mas ao dialogar com Críton, Sócrates mostra que o que este pensa sobre a justiça não passa de uma falsa ideia. Através do método dialógico, com perguntas e respostas, também Críton é conduzido a rever suas opiniões. Pensa que a fuga é justa por ter sido o julgamento injusto. Mas logo cai em contradições e demonstra que pensa saber o que não sabe. Sócrates o leva então a enxergar que fugir de Atenas, numa salvação egoísta, é uma grande injustiça e um grande dano à cidade, visto que estaria a desrespeitar suas leis. O cuidado de si é, portanto, sem distinção, cuidado dos outros, representados aqui na própria noção de cidade.

§ 12. Segunda dimensão ética da educação: o cuidado dos outros

Até agora, apresentei o diálogo como a técnica de ensino predominante em Platão. Mas é mister reconhecer que outro aspecto intrínseco à didática platônica está no uso de alegorias, mitos e parábolas. Antes de qualquer coisa, lembremos que uma tradução exata da palavra grega *μῦθος* (mythos) nos dá a palavra *narrativa*. Assim, o mito é parte integrante da pedagogia humana porque procura atrair e seduzir o ouvinte para o que tem a dizer: a sua capacidade para fazer compreender com imagens o que dificilmente se compreende apenas com o uso do raciocínio, parece evidente na obra de Platão. Não pensamos apenas com o conceito, e as imagens são igualmente formas legítimas de pensamento e na obra de Platão, em seus escritos exotéricos, tanto a demonstração pelo raciocínio quanto o *falar por mitos* (*μυθολογείν*) tem sua importância

pedagógica. A fim de melhor compreender o que foi dito, convém analisar uma passagem em que a narrativa vem auxiliar o raciocínio quando este encontra os seus limites.

A *segunda dimensão ética* importante em Platão está presente em um diálogo construído por um Platão de meia idade: *A República*. A questão ética aqui colocada parece igualmente ser indissociada de uma dimensão educacional ou, de forma mais exata: a questão da educação é indissociável de uma dimensão pedagógica. É que ao elevar-se intelectualmente, ao conduzir sua própria alma, seu próprio entendimento ao conhecimento das coisas e de si mesmo, vem a responsabilidade ou o dever de contribuir para que também os outros alcancem o conhecimento. A passagem emblemática, e que tem sido usada como uma introdução à filosofia pela tradição escolar em todos os tempos, é a famigerada *narrativa* que aparece no Livro VII do diálogo *A República*, que ficou conhecida como *mito da Caverna*. Não se trata, contudo, de um mito propriamente, mas de uma parábola, pois não é uma narrativa que intenciona tomar o lugar de uma explicação verdadeira que é apresentada por Sócrates, mas uma história cheia de símbolos e imagens que tem uma finalidade pedagógica.

Nesta parábola, o personagem Sócrates conduz seu interlocutor, Glauco, a imaginar uma cena rica de símbolos e significados. Imaginemos uma caverna e em seu interior, homens que ali estão desde que nasceram acorrentados na parte mais profunda, com seus rostos voltados para a parede. Atrás deles, existe uma fogueira. Para além da fogueira, a caverna eleva-se por meio de uma parede difícil de escalar até uma abertura luminosa. Acontece que entre os prisioneiros e a fogueira existe um muro baixo sobre o qual passam fantoches, figuras de animais e estátuas, de forma que são projetadas sombras na parede ao fundo da caverna, para onde estão direcionados os olhos dos homens acorrentados. Os prisioneiros nada veem além dessas sombras e de suas próprias sombras. Como ali estão desde que nasceram, e suas cabeças encontram-se igualmente acorrentadas, de modo que não conseguem virar o pescoço, pensam que as sombras projetadas ao fundo da parede são a realidade mesma.

Na sequência da parábola, um dos prisioneiros é libertado de suas correntes e forçado de pronto a ficar de pé, virar-se e andar pela caverna. A experiência é dolorosa. O brilho do fogo o cega momentaneamente. Diante desta primeira experiência, ele é inclinado a considerar as sombras verdadeiras e os objetos como espécies de projeções distorcidas.

Na terceira parte da parábola, o prisioneiro escala a parede que leva para fora da

caverna. Esta escalada é difícil, as paredes são escarpadas. Ele enfim alcança o mundo superior e a própria luz do sol. Ele progride em seu poder de visão das sombras para os objetos reais e, mais ainda, vê a luz que tudo ilumina. Depois de ver a luz e de reconhecer o caráter ilusório das sombras, ele reluta em voltar para a caverna.

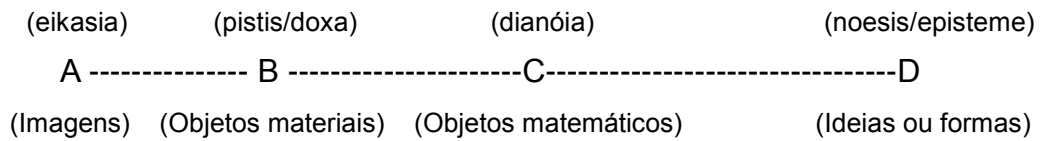
Na quarta e última parte da história, o prisioneiro resolve voltar para o lugar de onde veio, visto que não conseguia parar de pensar na condição triste daqueles homens acorrentados no fundo da caverna. Ele considera difícil adequar-se novamente às sombras. Tornar-se-á ridículo diante de seus companheiros. E se tentar convencer seus companheiros de sair da caverna, se tentar persuadi-los de que são apenas sombras o que veem, certamente zombariam dele e, por sua transgressão, o matariam, caso pudessem.

O significado geral da parábola é evidente, e não precisa ser explicado. Mas existem aspectos técnicos da filosofia platônica que precisam ser evidenciados. Estes aspectos ajudam a iluminar o compromisso ético do educador, a sua dimensão de autocuidado e seu caráter político.

No contexto da obra *A República*, é o desejo de verdade que conduz o homem pelos caminhos do conhecimento, pela busca que ele se propõe nas várias formas de conhecer, que podem ser descritas numa gradação, da forma mais elementar e menos exata de conhecer até a forma mais exata e elevada de conhecer. Há várias formas de conhecimento porque os objetos que podem ser conhecidos são de duas naturezas distintas: os que estão sob o domínio do vir-a-ser (*gênesis*) e os que estão sob o domínio da essência (*ousia*). Os primeiros podem ser experimentados pelos sentidos, são materiais, são empíricos, são temporais. Os segundos só podem ser conhecidos pela inteligência, não são da ordem dos sentidos e estão fora do tempo, a exemplo das verdades matemáticas. Cada um desses domínios é desdobrado em dois, de tal modo que existem quatro classes de objetos que correspondem a quatro faculdades de conhecimento: *eikasia*, *pistis*, *dianóia* e *noesis ou episteme* (PLATÃO, 1997: 217-224).

Poderíamos representar essas formas de conhecimento e seus objetos da seguinte maneira:

Modos de conhecimento



Objetos de conhecimento

REPRESENTAÇÃO GNOSIOLÓGICA

O termo usado por Platão, *eikasia*, refere-se a um tipo de percepção cujo objeto se mostra indiretamente. O termo *eikasia* (*εικασία*) tem a mesma raiz de *eikón* (*εἶκόν*): imagem, ícone. É um tipo de percepção de segunda mão, na medida em que não é o próprio objeto que é percebido, mas a sua imagem, como ocorre o reflexo no espelho, uma pintura, uma fotografia (para usar um exemplo de nosso tempo), uma memória, etc.. A *eikasia* é no fundo uma simulação de uma realidade, e neste sentido, um tipo de conhecimento menos confiável do que um conhecimento direto do próprio objeto. Não é difícil afirmar que os prisioneiros da parábola possuem apenas essa forma de conhecimento.

O segundo nível de conhecimento é o da crença ou opinião. A *pistis* (*πίστις*) e a *doxa* (*δόξα*) são assim tipos de conhecimento que se formam a partir da percepção sensível ou sensorial que experimentamos com o mundo dos objetos ou fenômenos. Estes objetos materiais, que coloquei na representação acima, são tanto os objetos naturais quanto os artefatos. Este tipo de conhecimento é aceito pelo conhecedor pelo simples testemunho dos sentidos, sem uma verificação racional mais cuidadosa do que se conhece. Trata-se de um conhecimento acrítico, não apenas é dado de maneira imediata pelos sentidos, mas também pela educação da tradição, etc..

Esses dois primeiros níveis (A e B) estão sob o domínio das coisas sensíveis. Restam outras duas formas de conhecimento que são inteligíveis, ou seja, são possíveis somente a partir da inteligência.

A *dianóia* (*διανόια*) é uma espécie de conhecimento mediado pelo discurso, pela linguagem, como é o raciocínio demonstrativo ou dedutivo. Trata-se de um conhecimento dos objetos matemáticos porque é uma forma de conhecer através da proporção e lembremos que os objetos da matemática são diversos, tais como ocorre na geometria, na aritmética, na música, na estereometria, na astronomia, na lógica

dedutiva, etc.. É um tipo de conhecimento que permite corrigir diversos erros decorrentes da opinião, que está fundada apenas na percepção sensorial que pode, por sua vez, cometer erros, como ocorrem comumente erros de visão. A *dianóia* é um tipo de conhecimento mediado porque as próprias matemáticas dependem de expressões imagéticas para suas demonstrações, como traços, pontos, retas, curvas, estruturas demonstrativas e círculos concêntricos, como ocorre com os silogismos, etc., neste sentido é um tipo de conhecimento que se aproxima das imagens, da *eikasia*, para sua demonstração. Além disto, esse tipo de conhecimento parte de um ponto não demonstrável, de um axioma, ou mesmo de uma hipótese, para se desenvolver. Assim, é um tipo de conhecimento que em certa medida ainda guarda em si um caráter próximo da crença.

O último grau de conhecimento é a *noésis* (*νοέσις*) ou *episteme* (*ἐπιστήμη*). A *noésis* diferencia-se da *dianóia* por não ser mediatizada, sendo um conhecimento direto de seu objeto, que é propriamente a ideia ou o pensamento puro. Uma forma de conhecimento dos princípios a partir dos quais é possível uma ciência. Trata-se da contemplação da realidade fora da caverna, experimentada pelo liberto da parábola. Um tipo de conhecimento que se poderia chamar de verdadeiro, na medida que se trata do conhecimento da própria realidade.

Pelo que podemos verificar na representação gnosiológica (epistemológica) das formas de conhecimento, a alegoria ou parábola da caverna narrada pelo personagem Sócrates é uma espécie de esclarecimento do próprio processo de educação (*paideia*). O personagem passa pelos níveis de conhecimento descritos acima, indo do domínio das sombras (*eikasia*) até o domínio das ideias (*episteme*). É a própria *periagogé* que é descrita na parábola, ou seja, a própria finalidade da educação é experimentada pelo homem liberto, que tem seu olhar revirado da ilusão de suas próprias crenças até a descoberta da verdade. A questão essencial aqui parece tornar indissociável três áreas fundamentais, e que em verdade são o objeto da presente tese: não há como separar a ética da educação e da política na *periagogé* vivida pelo personagem da parábola da caverna. É este ponto que nos interessa propriamente.

Ao sair do domínio das sombras (*eikasia*), o personagem passa pelas estátuas, artefatos e fantoches (*pistis*), e ao perceber, após um tempo, que é em verdade estes últimos que produzem as sombras, ele passa a conhecer através da *dianóia*, ou seja, através de um conhecimento intermediário que está ligado estruturalmente às matemáticas. A visão mais elevada dos seres reais, fora da caverna, a percepção de

toda luz da realidade é provinda do sol (símbolo do bem ontológico) é enfim a representação da forma do conhecimento noético. Mas aí está a questão: o que motiva o homem liberto a regressar ao interior da caverna? Prestemos antes atenção a alguns detalhes.

A libertação do prisioneiro é descrita inicialmente como um “voltar o pescoço” do prisioneiro que se volta para a luz. Esta emblemática imagem representa a própria *paideia*, uma vez que *voltar a cabeça para a parte oposta* é descrita pelo personagem Sócrates na parábola como *periagogé*, como conversão. Mas este homem que mudou seu modo de ver as coisas, que examinou suas próprias formas de conhecer, não fica isolado a contemplar as ideias fora do mundo das sombras. Ele deseja retornar para o seu lugar de origem e sentar-se junto aos demais. Este retorno à caverna *tem como alvo a libertação das cadeias dos outros em companhia dos quais antes ele fora escravo* (PLATÃO, 1997: 231). Este retorno é o retorno à cidade, ou ao menos o retorno do filósofo em sua dimensão e compromissos políticos.

Este retorno é uma superação do próprio desejo de permanecer no gozo da contemplação da verdade. É preciso não apenas ocupar-se de si, cuidar de si, educar-se: é preciso cuidar dos outros, usar a própria educação filosófica, ou seja, a educação examinada e crítica, para contribuir para que também os outros governem a si mesmos. O exercício vivo da visão convertida, das sombras à luz, não é apenas enxergar corretamente a realidade, é antes de tudo uma visão que guia as próprias ações no exercício cívico de buscar a justiça onde a prática da injustiça é a regra. É não somente um exercício ético, pedagógico e político, como é na verdade um exercício que conduz a uma realização que não pode se dar na solidão. É também um exercício de tensão, pois quem vive em meio à injustiça corre o risco de perder a própria vida ou de ser expulso por aqueles que praticam a injustiça. Ou ao menos, corre o risco de cair no ridículo ao expor sua visão de mundo que difere em tudo da visão dogmática da maioria. Essas consequências não apenas são experimentadas no exemplo do personagem da alegoria, elas são efetivamente experimentadas na lembrança do Sócrates morto pelos atenienses ou pela tentativa patética de o próprio Platão tentar educar o tirano de Siracusa.

Esse retorno do homem educado à caverna da ignorância é, por fim, o reconhecimento da necessidade da vida em comunidade. É preciso lembrar que não somente ofusca sair da escuridão para ver a luz como também o inverso: ofuscado pela luz, o homem não enxerga ao sentar-se ao fundo da caverna com seus companheiros. É

preciso esperar a vista acostumar-se. Mas verá melhor do que os outros por ter conhecido as realidades que sustentam as sombras. O cuidado com a educação dos outros deve ser guiado por determinadas estratégias, pois o risco de não ser levado a sério é eminente. Assim, deve ter o ideal de justiça, não como quem está prestes a mudar a realidade das coisas na cidade, mas como quem tem na memória a realidade da justiça para guiar as próprias ações, como espera, no final das contas, Platão com a construção da sua república: *que eles pudessem governar seu próprio eu segundo as normas dessa cidade ideal* (PLATÃO, 1997: 319).

§ 13. *Disputatio Praesens*: a educação entre a idiotia e a cidade

Que a educação ética deva preceder a educação política parece ser uma afirmação coerente tanto do ponto de vista de Platão quanto do ponto de vista dos sofistas. A educação tem, como será mostrado mais claramente no capítulo seguinte, duas dimensões: uma ética e outra intelectual ou, dizendo de outro modo, uma que tange o cultivo do caráter e outra dimensão que diz respeito à inteligência, à capacidade de conhecimento ou de raciocínio. O ensino das ciências na visão platônica não está restrito a esta última dimensão, na medida em que o aprimoramento da inteligência resvala necessariamente no aprimoramento do caráter.¹⁵ A disputa que moveu os sofistas e Platão, a exemplo do diálogo *Mênon*, girou em torno da questão da ensinabilidade das virtudes. Ora, não é essa a finalidade da educação? Tornar o educando melhor e aprimorar a sua inteligência, seus conhecimentos e seu caráter? Tudo o mais é resultante deste aprimoramento: o exercício da cidadania exige tanto um conhecimento das leis do Estado quanto da justiça, exige igualmente um aprimoramento do governo de si mesmo, através dos exercícios em que a razão apresenta uma medida para as paixões. A justiça é o fundamento do Estado e da Política, mas é igualmente, do ponto de vista da ética, uma virtude moral, uma virtude de caráter. Possui assim uma dimensão social e uma dimensão pessoal. As atividades de todos os cidadãos exigem senso de justiça e respeito pela coisa pública e, neste sentido, seria insensato retirar da educação dos sujeitos os estudos da justiça e das leis. Portanto, a educação em suas duas dimensões (intelectual e ética) acaba por ter um efeito importante no ambiente da vida política. Tanto as ciências (as disciplinas de conhecimento teórico, mesmo que

¹⁵ Veja-se a esse respeito a leitura tão exata e clara que Pierre Hadot (1999) faz do pensamento socrático-platônico em seu livro a respeito da tendência inata do homem à prática do bem: ninguém erra por ignorância, o vício moral é fruto da ausência de conhecimento do bem.

advindos de experiências que servem de base para as teorias) quanto os estudos das disciplinas de conhecimentos práticos (a ética e a política) são fundamentais para a cidade, na medida em que as virtudes dos cidadãos são necessárias para a vida política. Ora, agora já é hora de perguntar: concordamos com essa visão ainda hoje? Somos capazes de discordar? Não se trata de trazer Platão para o século XXI em sua filosofia das formas (*εἶδη*), em sua ontologia ou em sua teoria do conhecimento, mas refiro-me a colocar uma série de perguntas a partir das relações que são possíveis de serem compreendidas em suas obras no que tange as relações entre a ética, a política e a educação tanto no ensino das ciências em nossas escolas quanto em nossas universidades. Isso porque a educação tem necessariamente dimensões éticas e políticas: refiro-me, pois, à educação do ser ontologicamente constituído como individual mas que possui necessariamente uma dimensão social pelo simples fato de sua vida ser compreendida por uma comunidade. Todo cidadão possui duas dimensões: uma que lhe pertence particularmente e outra que é comum à vida na esfera da comunidade em que vive. Retirar a dimensão política da educação em nossos dias pode resultar naquilo que chamamos tecnicamente de idiotia, ou seja, uma espécie de doença de caráter em que o sujeito não consegue compreender a dimensão política ou social de sua própria vida donde resulta a ausência de interesse e de ação na cidade. O exame do vocábulo idiota (*ἰδιωτης*, idiotas, em grego) revela essa ideia: a sua raiz, *idio*, é a mesma de idiosincrasia, de identidade, algo como “próprio” ou “si mesmo”; o sufixo *tes*, indica o agente (aquele que faz a ação). O sufixo é trocado por *ta* quando passamos ao português, como ocorre em *cientista*, *terapeuta*, *idiota*.

A questão que devo procurar agora demonstrar diz respeito exatamente à forma que pensamos a educação nos dias atuais, e suas relações com a ética e com a política. Notadamente, seria difícil escolher um pensador brasileiro com quem pudéssemos dialogar em nossos dias, um pensador que tivesse tanta influência sobre o universo da educação (pensando aí dentro o ensino das ciências), da política e da ética que representasse o ideal nacional de educação. Não faltam pensadores importantes que produziram, além de suas práticas como educadores, obras de fôlego que podem facilmente debater com a obra de Platão. A dificuldade é dada, no entanto, pelo fato de estarmos no meio da história. Explico: possa ser que daqui há um século ou um século e meio, fique claro para nós que neste exato momento que agora escrevo estas linhas, este ou aquele grande pensador da educação em nossos dias revele-se para a história

das ideias como o mais influente do início do século XXI. Mas, cá entre nós, assim como a consagrada obra de Paulo Freire continua ainda a ser importante para nós e constitui em si mesma uma obra clássica, também poderíamos listar outros grandes pensadores que tiveram influência em nossa cultura, a exemplo de Anísio Teixeira, Mário Ferreira dos Santos ou Wilson Martins. Talvez seja fácil escolher Platão e Aristóteles para falar da Grécia Antiga, mas temos hoje tantas visões interessantes que escolher uma ou duas implicaria em deixar de fora diversas outras. Creio que não seria verdade se disséssemos que as orientações educacionais em nossas escolas e universidades seguem esta ou aquela pedagogia. Seguem visões de mundo diversas.

Já no início da história ocidental das terras brasileiras, refiro-me ao século XVI, a obra de José de Anchieta (Cf. ANCHIETA, 1988) apresentou-se como uma robusta proposta pedagógica para a formação da civilização brasileira. Seus escritos que nos chegaram revelam forte influência das ideias da Contrarreforma no limiar da Idade Moderna. O projeto jesuíta do início da formação de nossas terras tinha como meta transformar os homens que aqui habitavam, em sua diversidade cultural e linguística, o mais próximo que pudesse do homem europeu. A obra de Anchieta é, em verdade, um caminho teórico para a formação dos chamados “índios” com a devida apresentação burocrática dos caminhos e técnicas de ensino que deveriam seguir. No entanto, não há indícios que nos levem a acreditar que a obra de Anchieta tenha tido influência para além da Companhia de Jesus, como mostrou documentalmente Rosimeire França Rodrigues em seu importante escrito, *A literatura de José de Anchieta e a Gênese da Educação Brasileira* (RODRIGUES PEREIRA, 2006).

Com isso gostaria apenas de afirmar que não havemos de eleger para nosso debate este ou aquele pensador da educação na história da cultura brasileira. Se acaso possuísse os métodos dos sociólogos, poderia mostrar que os caminhos da educação seguem os estrados da economia. Mas minha incompetência nessa área encaminharia meus estudos para o desastre. Parece-me que o caminho a ser percorrido para uma reavaliação dos objetivos que impomos à nossa prática educacional possa ser, contudo, mais simples. Se dermos um passo atrás das grandes orientações educacionais de nossos mestres, se retornarmos às nossas escolas e ao trabalho de nossos professores, pedagogos, secretários de governo, diretores, etc., encontraremos um trabalho diretivo que é dado pela legislação educacional do Estado brasileiro.

Temos diante de nós, para seguir a discussão que iniciamos com Platão duas vias: escolher este ou aquele pensador para debater a questão de nossa educação ou

examinar as diretrizes oficiais dadas pelo Estado. Pareceu-me, à primeira vista, quando ainda pensava o projeto do presente trabalho, descabido comparar a obra de um pensador como Platão com a legislação brasileira. Mas, à medida que estudava a história das ideias da educação em nosso país, senti uma maior segurança à medida que ficava claro para mim que as alterações em nossas constituições e as próprias Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em suas versões pretéritas e na atual, são, é bem verdade, uma espécie de resultado de um debate rico que intelectuais, professores, educadores e legisladores têm travado desde o século XIX¹⁶. Com esse panorama ao fundo dos meus estudos, senti então segurança em tomar a educação brasileira como problema a ser analisado com base em suas diretrizes dadas pelo Estado¹⁷. Sabemos que este ou aquele professor, que este ou aquele projeto pedagógico, concordaria com a afirmação segundo a qual a finalidade da educação é uma espécie de *conversão do olhar*, e que sem esta transformação no educando não terá a educação, afinal de contas, atingido as suas metas. Também podemos encontrar uma concordância deste ou aquele professor ou projeto pedagógico em relação a esta antecedência da ética em relação à política: *mas dificilmente encontramos nas escolas ou na formação universitária um debate sério e práticas que possam efetivamente promover uma educação ética e política*. Para cada bom exemplo que colocaria esta finalidade e esta antecedência da educação ética na formação cívica, seria possível encontrar um contraexemplo. Por isso, ao invés de uma pesquisa empírica e presencial nesta ou naquela escola, tomamos como tarefa um debate frontal com o Estado brasileiro, ou seja, com as leis que orientam a nossa prática e concepção de educação. Com isto estamos, a um só tempo levando a sério a tese apresentada por Platão que, aos 80 anos, observou em sua obra *As Leis* (no início do Livro III) que as inumeráveis transformações que afetam as sociedades humanas decorrem do modo como o Estado consegue lidar através da educação com a formação dos vícios e das virtudes de seus cidadãos.

¹⁶ Sobre a LDB em sua versão da década de 1960, veja-se o livro de Anísio Teixeira na bibliografia, ele traz as atas do debate no Senado. Sobre a LDB na sua versão de 1996, ver NISKIER 1996 referenciado em BRASIL 1996.

¹⁷ Este confronto resultou na publicação do artigo “A educação nos domínios do dogmatismo”, no periódico *Imagens da Educação*, ver anexo.

§ 13.1. *Disputatio Praesens*: as leis e a educação no Estado brasileiro: exame e apontamentos

Seria interessante e útil para a presente tese rememorar todas as Constituições brasileiras a fim de mostrar um amadurecimento quanto à abordagem da educação. Sem dúvida teríamos muito a ganhar com esse trabalho. Mas penso que fugiria um pouco da proposta, na medida em que os fins que perseguimos somente podem ser alcançados com um contraponto entre as visões pedagógicas que elegemos para o presente trabalho (a visão grega, a medieval e a iluminista) e a atual compreensão da educação que nosso país traz em suas leis em vigor. Creio, contudo, que este trabalho de análise das diversas constituições históricas já foi feito com competência por Carlos Roberto Jamil Cury em diversos estudos, a exemplo de sua contribuição para a obra *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* (Volume III), quando o professor Cury escreveu sobre “A Educação nas Constituições Brasileiras” (Cf. STEPHANOU; BASTOS, 2005: 19-29). Portanto, o caminho que seguiremos será o de construir uma leitura da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, rememorando, sempre que necessário, as Cartas precedentes.

Um olhar atento para a pergunta que levantamos sobre a finalidade da educação, quando direcionada para os documentos que dirigem a educação no Brasil, parece-me dispor de um sentimento de incerteza: não há clareza conceitual sobre o que queremos com nossa educação, ou ao menos não definimos claramente para onde estamos caminhando. Ora, o espírito que guia minha leitura é uma certa desconfiança de que não podemos saber se alcançamos um fim quando este não está claramente definido. É aqui que reside precisamente a *disputatio praesens* que proponho: perguntar pela capacidade emancipatória de nossa educação observando tanto a legislação brasileira quanto a prática educacional. Parece ser visível uma postura dogmática nos discursos e diálogos entre os atores da cena escolar e acadêmica. Procurarei mostrar esta postura dogmática a partir de um problema simples: um exame dos conceitos que dirigem a questão da finalidade posta para a educação no texto das leis, o que em si mesmo já revela sua complexidade pela importância do debate.

Nos estudos de Lógica, aprendemos que quanto maior é a extensão de uma definição, menor é a sua compreensão. Isto porque quanto mais amplo é o terreno a ser mapeado, menor é o conhecimento dos detalhes de sua superfície. Neste sentido, a visão filosófica e científica procura precisar seus termos a fim de afastar a vagueza dos conceitos e os mal-entendidos que daí podem decorrer. Aprendemos com o Sócrates de

Platão que uma definição é a precondição para o conceito, ou seja, ter consciência dos próprios termos de um discurso racional é condição necessária para um conhecimento seguro. Quando os termos em jogo são polissêmicos, quando diversas visões de mundo, teorias, abordagens, processos históricos, disputas ideológicas estão em jogo, a necessidade de descrever, ainda que de forma geral, os conceitos dos quais se fala parece ser uma necessidade para a compreensão e um dever imposto à própria sensatez. Palavras como educação, ciência, conhecimento, ética, moral, ensino, fazem parte de um discurso em que estão postas diversas disputas e polêmicas. Para citar um único exemplo, imaginemos que durante um discurso no Parlamento brasileiro um deputado tome a palavra para discorrer sobre a importância da ciência para a construção da nação. Se ele emprega a palavra ciência de modo muito geral, a compreensão do que exatamente ele está dizendo será, via de regra, inversamente proporcional à extensão do conceito que está usando. Se a noção é vaga, nada há que se esperar senão uma compreensão igualmente vaga: pode referir-se ao conjunto das ciências escolares (geografia, química, biologia, física, etc.), incluindo aí as suas pesquisas e práticas acadêmicas; pode referir-se ao espírito positivista da filosofia de August Comte; pode ser entendido como a compreensão de todas as ciências, humanas, exatas, da terra, etc.. Ou pode simplesmente ser entendido como um tipo de conhecimento experimental resultante de práticas laboratoriais complexas difíceis de serem apreendidas pelo entendimento comum, como pensam as pessoas de modo geral.

Ao analisar os conceitos do discurso educacional da legislação brasileira, não é difícil reconhecer que a extensão de sentido destes conceitos é tão ampla que conduzem a uma obscuridade intransponível. A Constituição Federal de 1988 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 são claras ao definirem o fim último e mais supremo da educação como sendo a formação da cidadania e a formação para o trabalho. Mas se considerarmos que cidadania e trabalho são exatamente conceitos polissêmicos que não encontram consenso nas sociedades contemporâneas, podemos efetivamente levantar a pergunta: o que estamos afinal de contas colocando como a finalidade da educação? Penso ser exatamente este o principal problema de nossa educação: não há acordo sobre a pergunta *por que* devemos educar ou *para que* educamos. Uma posição clara quanto a estas perguntas pode definir um projeto de civilização e orientar as reformas no Ensino Médio que estão em debate atualmente.

Procurei mostrar que para Platão e para os gregos em geral, a educação ética e a

educação política estão relacionadas. Uma educação política é necessária porque afinal de contas a vida comunitária constitui e abrange, pelo modo como o homem se formou historicamente, a própria existência do indivíduo/cidadão. Portanto, se a cidadania pode ser entendida como a existência política do homem, a sua formação exige a construção de um conhecimento que envolve um aprendizado das leis, da justiça e do Estado. Tal aprendizado não faz parte da educação formal brasileira, refiro-me à questão da cidadania, embora a Constituição compreenda a sua necessidade. É notável que no debate atual sobre a reforma do currículo do Ensino Médio, a preocupação permaneça voltada para uma educação exclusivamente intelectual.

Por outro lado, não é possível ignorar que o trabalho seja um conceito polissêmico. O escrito fundamental do professor José Henrique Santos, apresentado como tese de livre docência em 1989 ao Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais, procurava dar conta da complexidade do tema do trabalho na obra do pensador alemão Georg Friedrich Hegel, a fim de mostrar a dialética entre trabalho e riqueza para além dos domínios da filosofia, estendendo sua compreensão até os estrados da existência e do cotidiano. Algumas décadas antes da obra do filósofo mineiro, Hannah Arendt abria seu escrito *A condição humana* designando o *labor*, o *trabalho* e *ação* como as *três atividades humanas fundamentais* (ARENDDT, 2005: 15), no esforço de devolver à compreensão do Ocidente a dimensão política destas três formas de atividades. Na visão de José Henrique, o Estado antecede existência do indivíduo: ele já está aí antes do próprio nascimento, e a ele já devemos impostos no exato momento do vir à luz (SANTOS, 1989). Para Hannah Arendt, aquela qualidade de pensar tão celebrada pela tradição corre mesmo o risco de não ser considerada como um traço universal da espécie humana se não houver na vida dos homens condições de liberdade política. Portanto, o trabalho por si mesmo e a própria cidadania em si mesma não são auto explicativas, necessitando de uma interpretação de sentido para revelarem a capacidade de libertar o homem de sua alienação e de suas fraquezas. Não podemos simplificar as coisas. Se acrescentarmos ainda a obra de Karl Marx e a de seus intérpretes contemporâneos a estas duas importantes referências sobre a questão do trabalho, estaremos efetivamente longe de um consenso sobre a sua definição e o seu estatuto. Portanto, o texto da lei brasileira, ao colocar o trabalho e a cidadania como o fim que pretendemos alcançar com a educação, longe de estar equivocado, está, contudo, no meio de um debate importante que precisa ser elucidado. Travar esse debate trará tanto para o ensino de ciências (a exemplo da biologia, da química e da

física) nas escolas brasileiras a evidência de sua dimensão política fundamental, quanto trará para as demais disciplinas a necessidade de examinar seus fundamentos e métodos para traçar estratégias capazes de enfrentar um dos males da educação brasileira: o seu dogmatismo.

Compreendo que na vida escolar o dogmatismo pode ser vislumbrado em duas situações: a) na relação de confiança entre o professor e o aluno e b) na própria tendência política de orientação nacional de colocar a educação à serviço do trabalho. Entendo por dogmatismo uma visão de mundo na qual a crença no outro, ou seja, o assentimento, não é fundamentada por uma compreensão racional, mas revela-se como uma submissão sem exame pessoal ao princípio de autoridade. Neste sentido, o dogmatismo é o uso da racionalidade sem o seu exame rigoroso e a submissão sem exame pessoal a certos princípios e teses que são apresentadas por um enunciador com determinada posição de poder. É neste sentido que o procedimento socrático de examinar rigorosamente uma posição antes de dar a ela assentimento deve estar na base do ensino e de todo método em toda e qualquer ciência ou processo de conhecimento.

O exame da questão precisa agora ser feito lendo o próprio texto das leis. Seria, no entanto, replicar toda a argumentação já construída para mostrar a ausência de clareza conceitual e o problema da finalidade posta na Constituição e na LDB que resultou na publicação do artigo “A educação nos domínios do dogmatismo: análise crítica dos conceitos e da finalidade da educação na legislação brasileira”, disponível para leitura e crítica no portal do periódico *Imagens da Educação*, e disponível como Anexo a esta tese. Replicar a análise das passagens das leis aqui seria incorrer em duplicidade, uma vez que o artigo foi publicado. O artigo constitui propriamente uma *disputatio praesens* antes de se passar ao capítulo seguinte, sugiro uma leitura do artigo.

CAPÍTULO 2 – Aristóteles e os fins da educação

A fórmula da minha felicidade: um sim, um não, uma linha reta, uma meta...
Nietzsche, Crepúsculo dos ídolos, § 44

§ 14. Aristóteles e seu lugar na educação.

No livro IV da primeira parte da *Divina Comédia*, ao adentrar os círculos infernais, no Limbo, Dante encontra, guiado pelo poeta Virgílio, num recinto luminoso, os sábios da Antiguidade. É curioso que, mesmo não sendo cristãos, esses sábios sejam colocados no primeiro círculo do inferno, onde ficam as almas de pessoas batizadas. A justificativa é que ali estão os que viveram sob o signo da virtude. Os helenos ilustres povoam o círculo: ali estão Homero e Horácio, os poetas soberanos, e estão também os heróis da campanha de Tróia, Heitor na companhia de Electra e de Enéias. Mais acima, no topo do círculo, é colocado Aristóteles, a quem Dante se refere da forma mais elogiosa: “Alçando os olhos, de respeito entrado, / o Mestre vejo dos que mais se acimam em saber, / de filósofos cercado. / Todos com honra e acatamento o estimam. / Aqui Platão e Sócrates estavam, / Que na grandeza mais se aproximam.” (versos 130-135)¹⁸. Esse *mestre dos mais se acimam em saber*, ou numa tradução mais exata, esse *mestre dos que sabem*, estará presente na cultura europeia de forma central e basilar a partir do século XIII da era cristã até o início da ciência moderna. A história das ciências em geral deve a ele páginas importantes. Mas o tempo sempre corrige as teorias científicas. E certamente não é no campo das ciências da natureza que Aristóteles tem hoje sua importância, como teve outrora. De todas as suas obras, a *Ética a Nicômacos* continua sendo a mais atual, a mais acertada, tendo sido o livro da *Física* e os livros que reúnem as lições em torno da *Lógica (Refutações sofísticas; Primeiro Analíticos; Segundo Analíticos)* superadas em nossos tempos. Embora muitas áreas da biologia, como a botânica e a zoologia, continuem ainda a usar parte de seus termos e de suas classificações, suas explicações científicas foram substituídas por outras mais acertadas. Embora com pouca importância para as ciências contemporâneas, Aristóteles

¹⁸ [o grifo é de minha responsabilidade] A tradução citada é de José Pedro Xavier Pinheiro (1822-1882, disponível no site www.dominiopublico.gov.br . O original, disponível no mesmo site, diz: “Poi ch'innalzai un poco più le ciglia, / vidi 'l maestro di color che sanno / seder tra filosofica famiglia. / Tutti lo miran, tutti onor li fanno: / quivi vid' òo Socrate e Platone, / che 'nnanzi a li altri più presso li stanno.”, e a versão da coleção The Great Books, de que disponho, traduz o verso destacado por “I saw the Master of those who know”.

é ainda um dos nomes mais estudados na filosofia, sobretudo na área da ética.

A *Ética a Nicômacos* tem interesse para a presente tese notadamente por três motivos centrais: a) é um tratado de ética que permite ainda colocar questões para a ciência de hoje, sobretudo por ser constituída numa visão teleológica que permite contrapor a tendência deontológica de nosso tempo; b) é ao mesmo tempo um tratado de educação muito bem estruturado que permite, pois, contrapor uma visão clássica a muitas tendências pedagógicas de nosso tempo; c) traz pistas importantes sobre a própria prática educacional da escola de Aristóteles, *O Liceu*, que contribui para a crítica da educação meramente intelectual de nosso tempo.

Não é possível, contudo, ignorar o livro *Política* como uma espécie de foz na qual desagua a *Ética a Nicômacos*. Neste tratado, Aristóteles avança em sua teoria pedagógica, presente nas entrelinhas da *Ética*, e aborda os princípios da educação voltada para a cidadania, defende a educação pública e tematiza, ainda que rapidamente, a educação privada. Há uma necessidade interna ao tratado da ética que conduz necessariamente ao exame da *Política*, o próprio Aristóteles diz, diversas vezes que a ética é uma espécie de propedêutica da política e é notável que após escrever os dez livros que compõem a *Ética a Nicômacos* (211 páginas na edição da UnB), ele arremate seu tratado com a seguinte frase, que fecha o livro X: “Comecemos a nossa discussão”. O leitor desavisado deve encher-se de perplexidade. Mas a questão é que *Ética a Nicômacos* é uma introdução à *Política*, o primeiro tratado aborda a questão da felicidade do ponto de vista do indivíduo, já o segundo, do ponto de vista da vida pública, da comunidade.

O lugar de Aristóteles hoje não é, certamente, o mesmo a ele conferido por Dante no início do século XIV, mas dentre os filósofos e na formação dos professores de filosofia, sabe-se de sua importância e de sua atualidade. Mas lembremos que a educação e a política grega também viveram épocas de crises importantes. No último quarto do século V a. C., a própria noção de *polis*, de Cidade-Estado, e de modo especial, a cidade de Atenas (protótipo dessa noção), entrara em colapso: era o fim propriamente da democracia dos tempos áureos. A decadência da polis e o adoecimento moral dos gregos tem como derrocada a Guerra do Peloponeso (431 a 404 a.C.), quando não apenas as instituições públicas entraram em bancarrota, mas os próprios modos de vida dos gregos foram afetados: um espírito de desconfiança em relação às obrigações com a vida pública pode ser percebido nos textos daquele período, a

exemplo da comédia *As nuvens*, de Aristófanes.¹⁹ Diante dessa sensação de perda do sentimento cívil, uma retomada da necessidade de se construir uma educação voltada para a cidadania e para a vida pública eram evidentes. E essa tarefa parece ter sido cumprida no Liceu, com Aristóteles, no século IV. Cabe a nós, igualmente, retomar, no século XXI, a dimensão política de nossa educação e elevar o conceito de cidadania para além do vazio conceitual presente em nossa legislação e para além de toda ideologia.

§ 15. Aristóteles: fundador do Liceu.

Aristóteles foi membro da Academia de Platão durante vinte anos, e esse simples dado talvez torne irrefutável a afirmação segundo a qual tenha recebido influência de seu mestre no modo como concebeu sua própria escola. Sabemos muito pouco sobre a relação entre esses dois filósofos na condição de mestre e aprendiz. Segundo chegou até nós, Platão referia-se ao aluno Aristóteles como *A inteligência* e Diógenes Laércio escreve que “Aristóteles foi o mais genuíno dos discípulos de Platão” (LAÉRCIO, s/d: V, 1) Como já observou Lynch (1972: 68-105), em seu estudo paradigmático, a intenção de Aristóteles ao criar o Liceu foi a mesma de Platão: a de criar uma escola permanente e durável. Por volta de 335 a.C, a escola de Aristóteles foi fundada aproveitando um prédio público já existente, o Liceu, formado por uma edificação, um jardim e uma alameda. Ao contrário de Platão, ele não comprou o local, mas alugou, porque sua condição de meteco não o permitia adquirir casas e terrenos de acordo com a lei ateniense.

Basicamente todos os livros que descrevem geograficamente o Liceu de Aristóteles cometem erros e não podem ser seguidos. Dizem que sua localização se assenta no subúrbio a leste de Atenas. Mas muito recentemente, o governo grego, por meio de seu Ministério da Cultura, tornou público o verdadeiro local do Liceu, no coração de Atenas: a descoberta foi feita em 1996 e permaneceu sigilosa até o dia 04 de junho de 2014, quando ficaram prontas as restaurações necessárias. O Liceu situa-se no centro de Atenas, há algumas centenas de metros do Parlamento, e foi anexado ao Museu Bizantino.²⁰

¹⁹ Confira como documento que evidencia a percepção da crise, os versos 961 até 1023 dessa comédia. No início desse trecho, a personagem *Philosophia* diz: “Quero falar da Educação Antiga, E como floresceu nos velhos tempos Dirigida por mim. A Honestidade Sem atavios, a Linguagem Clara E a Verdade eram honradas, praticadas. E em todas as escolas de Atenas Se seguia o regime dos três dês: Disciplina, Decoro e Dever.”

²⁰ Cf. <http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/noticias/liceu-de-aristoteles-novo-parque-arqueologico-em-atenas>

Pela Alameda do Liceu, Aristóteles e os membros da nova escola tinham o hábito de caminhar discutindo os temas diversos da filosofia. Este costume de ensinar passeando é sempre ressaltado com uma particular importância, tanto que sua escola foi logo denominada de Perípatos, e seus membros, *peripatéticos*. Em grego, Perípatos remete a *passeio*, e peripatético, a *passeante*, conforme observou Cícero (REALE, 1994, III: 111). Aristóteles estabeleceu o plano geral dos estudos e o regulamento da escola. Ao lado das ciências teóricas (matemática, física, psicologia e ontologia), práticas (ética, política e economia) e poiéticas (ciências produtoras, incluindo as técnicas, como a medicina e a arquitetura.), o Liceu deu extrema importância às ciências naturais, às análises e às classificações dos fatos particulares, tal o gosto de Aristóteles pela pesquisa empírica ou experimental. Assim, também as investigações no campo da fisiologia, da biologia, da zoologia e da botânica tiveram lugar pela primeira vez numa escola superior.

Teofrasto foi imediato sucessor de Aristóteles, quando este foi obrigado a fugir de Atenas por perseguição política, morrendo um ano depois de sua fuga, em 322 a.C. Aristóteles desenvolveu um gênio tanto na direção da filosofia quanto na direção da ciência experimental. Mas estas duas dimensões compõem os estudos do Liceu apenas durante a sua direção. Com Teofrasto, o Liceu permaneceu uma escola de investigação científica, ou seja, desenvolveu-se no campo da experimentação e classificação dos eventos em torno da biologia, da fisiologia e da zoologia e, sobretudo, no campo da botânica, a quem talvez se deva mais a Teofrasto do que ao próprio Aristóteles.

Como mostrou Giovanni Reale detalhadamente em seus estudos sobre a obra de Teofrasto, faltou-lhe uma visão abrangente capaz de reunir os diversos saberes em um sistema, tal como o fez seu mestre, Aristóteles, com sua dimensão ontológica que abrangia princípios explanadores. A sucessão da direção da escola será deixada por Teofrasto a Estraton, que estreitará os cursos do Liceu à Física, e depois dele, o Liceu será uma escola de estudos voltados propriamente às ciências empíricas, perdendo a dimensão tão ampla que tinha nos tempos de seu fundador (REALE, 1994, III: 126.).

À parte essa orientação intelectual da direção do Liceu, é preciso notar que a própria ideia de escola é uma ideia prática, ou a ideia de uma vida comum ou de um modo de vida filosófico. No final das contas, é este o aspecto que devo ressaltar. É certo que as pesquisas no Liceu ocorreram em todas as dimensões, desde toda espécie de informações sobre os jogos olímpicos (foi preservada uma lista com todos os vencedores dos jogos píticos), passando por uma coleção de constituições de diferentes

idades gregas e bárbaras, até informações filosóficas, psicológicas e sociológicas, a exemplo do cuidado em preservar as opiniões dos antigos filósofos [geralmente, a doxografia dos filósofos pré-platônicos começa com os comentários de Aristóteles sobre estes pensadores, e muitas vezes esses comentários são os documentos mais antigos sobre o que produziram, a exemplo da preservação da doutrina de Empédocles (PRÉ-SOCRÁTICOS, 1996: 163-172) e dos estudos de Zenão de Eléia (PRÉ-SOCRÁTICOS, 1996: 140-141)]. É certo também que se coletou e se pesquisou muito sobre dados botânicos e zoológicos. Mas todo dado empírico coletado precisa ser meditado, classificado, comparado, a fim de se compreendê-lo. É neste sentido que a vida dentro da escola é propriamente uma vida filosófica. Essa atividade de investigação é descrita como uma atividade prazerosa, da qual o espírito se ocupa da própria realidade. É o que podemos perceber na introdução do tratado *Partes dos animais*, em que Aristóteles apresenta juntamente com os domínios da investigação que inicia as motivações de seu estudo. Ora, não há para ele motivação maior do que o próprio prazer em levar adiante a sua pesquisa. Depois de distinguir a natureza dos meios que tem para realizar uma pesquisa dos fenômenos naturais, vale dizer, das coisas naturais, que se dividem entre aquelas que são corruptíveis pelo tempo e aquelas que são eternas (que se encontram fora do éter, ou seja, os corpos celestiais), Aristóteles mostra o quão vago e difícil é estudar as esferas celestes e os astros, dado a dificuldade dos métodos²¹, e o quão preciso pode ser o estudo de uma substância perecível. Vale a pena perceber a alegria da vida do espírito, isto é, a alegria de uma vida filosófica dedicada ao conhecimento. É neste sentido que devemos emprestar a palavra ao próprio Aristóteles (2010: 53) para nos transportarmos para dentro do Liceu:

Ora, como a informação de que dispomos sobre os seres perecíveis é maior e mais abrangente, é também mais vasto o conhecimento que deles temos. Além de que o facto de estes seres estarem ao nosso alcance e de serem mais familiares à nossa natureza repõe um certo equilíbrio em relação ao conhecimento das entidades divinas. (...) De facto, mesmo se se trata de seres que não têm um atractivo sensível, a natureza, que os

²¹ De modo muito semelhante, em um outro estudo, intitulado *Sobre o Céu*, Aristóteles salienta a necessidade da matemática e da dedução, e impressiona os resultados que suas especulações chegaram sobre, por exemplo, a forma circular da Terra a partir da observação do eclipse, donde deduziu ser a forma da Terra redonda devido à sombra que ela projeta na lua: "Further support also derives from perceptual evidence, since lunar eclipses would not have such demarcating lines; for, as it is, in its monthly configurations the moon takes on all manner of distinguishing line (indeed, it becomes straight and gibbous and crescent), but during eclipses it always has a convex dividing line, and so, if it is eclipse because of the interposition of the earth, the circumference of the earth, being spherical, will be responsible for the shape" (Sobre o Céu II 14, 297b23-30. Tradução de Stuart Leggatt, disponível no artigo de TERRA, 2008: 94.

concebeu, reserva a quem os estuda prazeres fantásticos, desde que se seja capaz de lhes perceber as causas e que se tenha um verdadeiro amor à ciência.

E ainda dedicando-se aos estudos dos animais, mesmo daquelas espécies menos apreciadas pelo gosto comum, ele diz:

Assim, não é conveniente alimentar uma aversão infantil pelo estudo dos animais menos nobres, na certeza de que em todos os produtos da natureza há sempre algo de maravilhoso. Lembremos o que se conta das observações feitas por Heráclito a uns estrangeiros de visita que, ao vê-lo aquecer-se ao fogão, se detiveram à entrada: insistiu para que entrassem sem receio, com o argumento de que também ali havia algo de divino. Do mesmo modo devemos encetar a pesquisa sobre qualquer animal sem resistência, certos de que cada um deles tem algo de natural e o seu encanto próprio.

(ARISTÓTELES, 2010: 53-54)

Essa descrição do prazer da investigação é certamente uma característica de uma forma de vida compartilhada no Liceu. Não é difícil notar uma diferença radical entre o estilo da escrita dos escritos de Platão e os escritos de Aristóteles: os do primeiro são cuidadosamente construídos com a preocupação da forma dialógica que abarca diversas características da poesia dramática; os do segundo provocam no leitor moderno diversas dificuldades pela concisão muitas vezes demasiada e pela dureza de sua pena. É claro que não é o caso de julgar as qualidades de escritor de um ou de outro. São escritos diferentes: os diálogos de Platão são exotéricos; os escritos de Aristóteles, esotéricos. São esotéricos por serem construídos para o uso no Liceu. Muitas vezes, o texto aristotélico é uma compilação de textos produzidos para os cursos no Liceu que foram amalgamados pelos seus discípulos tendo sido escritos em épocas diferentes, o que muitas vezes confere um caráter artificial ao escrito em sua unidade textual. Se por um lado isso traz dificuldades para o leitor, por outro, parece-me que esse traço expressa uma característica do Liceu: trata-se no fundo de uma investigação comum entre Aristóteles e os seus discípulos. Neste sentido, a *Ética a Nicômacos* ou o tratado das *Partes dos Animais* não é um curso no sentido moderno, mas o resultado de uma investigação que vai sendo construída conjuntamente na interação da vida comum dentro da escola. Como em Platão, o ensino permanece sempre e de forma viva, um diálogo.

É comum nos escritos aristotélicos uma revisão das diversas opiniões que se tem

sobre o assunto tratado. Geralmente, o escrito começa com um olhar perspectivista, no qual são apresentadas diversas teorias e opiniões sobre o assunto. Agrada ao escritor, seja o próprio Aristóteles ou o compilador, repassar a diversidade de abordagens, o que permite um diálogo rico que revela que o método faz parte ele mesmo do próprio aprendizado. Mas um aspecto parece-me ainda decisivo: no final das contas, a prática da ciência, da filosofia, não é uma prática exclusivamente discursiva. Creio que nesse sentido o diálogo vivo de Sócrates com os atenienses tenha sido maior legado que qualquer teoria que poderia ter deixado. É neste sentido que o diálogo é maior que o discurso: ele exige a participação do interlocutor e neste sentido, é ele mesmo uma forma de vida que não se extingue no aspecto intelectual, que pode muitas vezes ser superficial, tal como lemos na *Ética a Nicômacos*:

O fato de pessoas usarem a linguagem oriunda do conhecimento não prova que elas o possuem, pois até as pessoas sob a influência de determinadas emoções repetem proposições científicas e versos de Empédocles, e as pessoas que estão apenas começando a aprender uma ciência podem recitar suas frases, mas não conhecem o seu significado, já que o conhecimento tem de entranhar-se nestas pessoas e isto requer tempo.

(ARISTÓTELES, 2001: 134)

Os que iniciam em uma ciência, os que começam a se dedicar ao conhecimento, podem alinhavar as proposições científicas sem, contudo, conhecê-las. No âmbito das ciências práticas, como é o caso da ética e da política, é preciso compreender verdadeiramente que os discursos filosóficos são insuficientes se não alinhados a uma prática repetida, sob o risco de não haver o aprimoramento das virtudes, que é o objeto da vida ética. Este objeto da vida ética, as virtudes, é, no entanto, também o objeto real da educação e cabe à vida política aprimorar, seja pela coação de suas leis seja pela coerção do Estado. Assim, a vida ética, como explicarei mais adiante, realiza-se *in concreto* na vida política.

O caráter da escola peripatética, como foi o caso da Liceu, é sobretudo um caráter em que a educação não é tratada como intelectual, tão somente. Pensa-se em uma educação que supere a instrução e seja capaz de transformar o homem em sua totalidade: ou seja, em suas dimensões intelectual e ética (relativo ao caráter). Para se atingir uma educação intelectual, a instrução é o meio mais adequado (2001: 34), mas é o hábito, e, portanto a prática repetida, que transforma o caráter e engendra as virtudes éticas. Como veremos, a felicidade, finalidade última da educação e finalidade última do

próprio homem, é exatamente definida como o exercício ativo das virtudes. Esse aspecto será importante para observarmos nossas escolas atuais em sua concepção intelectualista.

§ 16. A Dimensão Universal e a Dimensão Particular do Ensino

Seguindo o raciocínio de Aristóteles (2001: 18), ao dizer da inaptidão dos jovens para as aulas de ciência política, podemos afirmar que um jovem pode ser um excelente matemático, um excelente músico, mas dificilmente um jovem pode ser sábio. É que a natureza da educação matemática e da educação musical diz respeito a uma dimensão universal dos saberes: suas regras e leis podem ser alcançadas pelo intelecto, mas os assuntos da vida prática (objeto tanto da ética quanto da política) são governados pelas particularidades da experiência e, neste sentido, o seu domínio exige tempo e experiência.

É possível, com base nestas afirmações, supor que a educação tenha duas dimensões quanto à extensão: uma que diz respeito às questões da vida ética e política, que chamarei de *questões de primeira ordem* e outra que diz respeito ao conhecimento intelectual, que chamarei de *questões de segunda ordem*. As primeiras questões tocam a vida ética e política na medida em que dizem respeito às nossas experiências que resultam na formação do próprio caráter e que constituem a própria vida comunitária. A presente tese pretende chamar a atenção para exatamente as escolhas que fizemos na construção de nossas escolas: essas primeiras questões não dizem respeito à nossa concepção de educação escolar, que se limita ao ensino das questões de segunda ordem.

Infelizmente, o escrito que Aristóteles teria dedicado à educação não chegou até nós. Este escrito é referido por Diógenes Laércio em seu catálogo das obras de Aristóteles e teria por título *Acerca da Educação*. De tudo que o fundador do Liceu teria escrito ali, restaram apenas dois fragmentos. Um deles ficou conhecido como fragmento 62, e diz o seguinte: “a aprendizagem de muitas coisas (*polumatheia*) cria muitas confusões.” Já em Platão, é possível encontrar diversas passagens em que aprender muitas coisas é apresentado em contraste a uma boa educação (PLATÃO, 1997: 251).²²

²² Equivale à numeração de Stephanus, 536c-d, onde se lê: “não devemos crer em Sólon quando diz que um homem velho pode aprender muitas coisas.” O fragmento de Sólon a que Sócrates se refere é o 18 W2, “γηράσκω δ’ αἰεὶ πολλὰ διδασκόμενος” (*gēraskō d’ aiei polla didaskomenos*), que traduzo assim: “enquanto envelheço, aprendo continuamente muitas coisas”.

Na *Ética a Nicômacos*, Aristóteles chama a atenção para o fato de a educação voltada para as particularidades do indivíduo, e, portanto para suas qualidades pessoais, ser mais eficiente do que uma educação geral: “a educação individual tem vantagens sobre a coletiva”, assim como “um professor de pugilismo não prescreve o mesmo estilo de luta para todos os seus alunos” (2001: 208). Aparentemente, isto é, sob um primeiro olhar, essa afirmação parece destoar com a afirmação segundo a qual “é do universal que a ciência trata” (ARISTÓTELES, 2001: 209), mas isso se dá somente sob um olhar desatento. Primeiro, porque não é preciso que uma pessoa seja estudiosa de uma ciência para observar, a partir do fato particular, a sua regularidade, chegando pela experiência rigorosamente observada, ao mesmo universal que o estudioso de ciência chegou. Mas neste sentido, qualquer um de nós, cientistas ou não, filósofos ou não, podemos submeter nossas experiências particulares às leis de nossa inteligência e, nesta direção, fazer ciência ou filosofia. Segundo, porque se observarmos as particularidades de cada estudante que se matricula em nossas disciplinas, é possível recomendar esta ou aquela estratégia como meio particular para se chegar ao mesmo resultado que é universal, desde que haja uma forma de diálogo entre os envolvidos no processo de educação.

A questão primordial que gostaria de destacar é, portanto, a observação trivial de que quando o cuidado ganha uma preocupação particular em determinada área de estudo, ele se desenvolve mais profundamente, ou seja, aproxima-se do que é universal. A meta da ciência (*episteme*) é para Aristóteles reconhecer a reiteração que ocorre nos fenômenos observáveis, ou seja, aquilo que ocorre conforme uma determinada necessidade. É preciso observar, contudo, que essa reiteração não possui o mesmo nível de necessidade nas ciências da *práxis* (Ética e Política) e nas ciências da natureza. Uma lei na natureza é por necessidade; na cultura, é por convenção, como já havia observado a sofística. É preciso, portanto, exigir rigor na ética, na política e na educação tanto quanto a natureza do tema tratado admite, e por isso os métodos nessas três áreas não são tão regulares como é possível ser os métodos das ciências da natureza.

Dito tudo isso, o ensino de ciências deve compreender dois domínios distintos, que se dão tanto no objeto do ensino, quanto no modo como se conduzem os estudos. São dois os domínios dos objetos das ciências: a) eles são absolutamente rigorosos, como ocorre nas ciências experimentais, em que se pode chegar a um conhecimento universal do objeto estudado, e portanto tais objetos estão no domínio de uma necessidade rigorosa (aquilo que ocorre sempre, *αἰεί*) que deve ser apreendida pelo

conceito; e b) os objetos daquilo que é marcado pela contingência da cultura, que não ocorre sempre, como os fenômenos naturais, mas *muitas vezes* (*πολλάκις*), como é a regularidade do *ethos* (caráter ou costumes). Destes dois tipos de objetos distintos, que se inscrevem sob o signo da natureza e sob o signo da cultura, decorrem métodos distintos e maneiras distintas de abordá-los. Os primeiros (a) são universais e podem ser ensinados formalmente e é sobre eles que os jovens podem se tornar hábeis, como disse no início dessa seção. Mas o aprendizado dos objetos da cultura (b) é profundamente marcado pela experiência, pela vivência, e requer tempo de aprendizado e esforço do aprendiz no sentido de trazer o discurso e a reflexão filosófica ou científica para seus hábitos: daí a minha reclamação acerca da concepção de educação em nossa idade contemporânea, pois na consciência geral ela fica reduzida à mera instrução escolar, que aborda tão somente as ciências que se ocupam de objetos universais ou gerais, revelando-se como instrução intelectual tão-somente. Que a educação escolar não abranja boa parte da formação humana parece ser um aspecto ignorado na compreensão geral.

A segunda forma de lidar com os objetos das ciências, sejam universais ou particulares (referentes às experiências mais pessoais), está no modo de recomendar os métodos de estudos. Se há mais eficácia no aprofundamento de um conhecimento, se o método leva em conta as particularidades do aprendiz, novamente voltamos a um ponto importante já devidamente assinalado nas considerações que fiz até agora sobre o método dialógico ou socrático: a metodologia eficiente, seja em que disciplina for, deve considerar o diálogo entre professor e o estudante, a fim de que as particularidades do aprendiz se manifestem na construção do conhecimento. Não se trata de recomendar um método por cabeça, o que seria inviável em qualquer turma com 30 alunos, mas apresentar perguntas de modo a construir o conhecimento que se deseja obter, ao invés de apresentá-lo de forma acabada.

§ 17. Demarcação do objeto pesquisado

Para que nossos estudos sobre Aristóteles não sejam vagos, uma vez que não temos um tratado sobre educação, é preciso contudo demarcar um objeto específico a partir do qual possa me debruçar a fim de extrair do fundador do Liceu uma resposta para a pergunta teleológica.

De todas as obras que a tradição greco-latina dedicou aos exames da *ética* pensada como disciplina autônoma, o livro de Aristóteles, *Ética a Nicômacos*, é sem

dúvida o mais influente. Considero que a ética de Aristóteles é a mais importante contribuição grega para o entendimento da ação humana. Jean-Pierre Vernant observa que Aristóteles, ao buscar um fundamento teórico para a responsabilidade do homem, constrói um sistema explicativo que consiste no mais elaborado esforço da filosofia antiga para investigar a prática humana (VERNANT, 2002). Esse argumento de autoridade não é um apelo casual, mas o reconhecimento devido ao fundador do *Liceu*.

Interessa-me examinar, contudo, o que podemos ler nas páginas do texto aristotélico que possa contribuir para uma compreensão da ética e da educação nos tempos atuais. É neste sentido que meus estudos não são nem voltados para o especialista em filosofia, pois não farei uma exegese do texto aristotélico como fazem os filósofos em seus cursos de pós-graduação, nem voltado para o especialista em educação, pois não se trata de situar Aristóteles na história de uma disciplina pedagógica. Trata-se de submeter o texto aristotélico à nossa pergunta pelo fim da educação ou, sob o domínio do método, trata-se de trazer para a atualidade as contribuições do estagirita numa perspectiva genealógica, deslocando o sentido de seu texto numa perspectiva em que assumo o risco de manifestar claramente meus interesses.

Vale adiantar algumas perguntas que orientam a crítica que compõe o quinto capítulo: será que ao observarmos mais de perto as construções sólidas da ética na história do Ocidente, não encontramos outros modos de ver as atividades dos pesquisadores de hoje? Ou seja, será mesmo o modelo deontológico o melhor caminho para avaliarmos nossas pesquisas, estudos e atividades acadêmicas? Será que não há uma diversidade de conhecimentos esquecidos pela estrada do tempo que nos liga aos antigos que mereça ser retomada quando falamos de ética na pesquisa e no ensino? Nossa proposta, portanto, neste capítulo, é compreender a ética aristotélica para posteriormente ver a ética presente em nossa Academia, no que se refere, sobretudo às atividades de pesquisa e ensino, sob outra perspectiva.

Os estudos de Aristóteles na *Ética a Nicômacos* passam a ser agora investigados. É este tratado, este escrito preparado para o Liceu que será tomado em profundidade, bem como as suas consequências no tratado da *Política*. Para um maior rigor no exame deste livro, segui o texto grego a partir da edição de J. Bywater, servindo-me da tradução inglesa de W. Ross, da espanhola de Maria Araújo e Julian Marias e da edição brasileira de Mario da Gama Kury, da UnB. Por ter sido esta última a edição em português da qual me servi, realizei as citações a partir dela, sempre confrontando com as demais

traduções e com o texto grego. É assim que adentramos os umbrais do Liceu, para acompanhar as investigações do professor Aristóteles e de seus colaboradores.

§ 18. A educação ética em Aristóteles

Assim como busquei demarcar em Platão, também em Aristóteles encontramos a ideia de que as instituições públicas constituem os meios mais importantes para educar e formar a mentalidade dos cidadãos (2001: 207-9). As leis, as estruturas, os costumes e as práticas políticas, devem ser fruto de um amadurecimento intelectual e moral capaz de incentivar a vida dos cidadãos rumo à vida ética que é também a vida esclarecida, examinada, apresentando-se como modelos dos bons hábitos, da moderação, do caráter e do amor à justiça (2001: idem).

Até onde consigo compreender, penso que a *Ética* de Aristóteles é uma espécie de ponto de chegada da reflexão grega sobre a *ciência do ethos*. Aquilo que se denomina em nossos dias de *estado da arte* é apresentado por ele no início da *Ética a Nicômacos*, demonstrando que conhecia todas as produções de seu tempo que dedicaram a pensar a ética, sobretudo Platão, em o antecede em grandeza. Com a sistematização das ciências, Aristóteles compreende a ética como *ciência prática*, uma vez que é voltada para a ação. Ao seu lado está a *política*, que tem a mesma natureza mas a sobrepõe em extensão, uma vez que está voltada para uma investigação da vida humana do ponto de vista da cidade e da vida social.

O estudo da ética tem por objeto as ações humanas e suas finalidades, mas ao abordar esse tema, o faz do ponto de vista do sujeito individual, ao passo em que os estudos da política pensam as relações entre os sujeitos em sua atividade cidadã, ou seja, nas interações sociais que constituem a vida na cidade. O objeto dos estudos da ética é constituído pelos costumes e tradições de uma comunidade e pela relação que esses têm na formação dos hábitos de um agente. O problema do caráter foi longamente examinado por Aristóteles no livro II que compõe a *Ética a Nicômacos*, em que é exatamente definido como o resultado da prática constante dos hábitos. O caráter, as características de um sujeito, é portanto o resultado (sempre em construção) de seus hábitos.

Notadamente, uma questão que apenas esbocei no capítulo anterior, ao examinar a questão do método socrático no diálogo *Ménon*, será tratada agora com mais interesse: refiro-me à questão da ensinabilidade das virtudes. Esse parece ter sido o principal problema posto pela ética em suas origens pensada enquanto *ciência do ethos*.

Se a virtude é passível de ensinamento foi uma das questões que mais movimentou os debates públicos entre Platão e os Sofistas e os membros da Academia. O amadurecimento dessa questão está presente em Aristóteles que, não há dúvidas, resolve o problema de maneira clara e convincente. Ao fazer isso, ele garante o estatuto de ciência para a *ética* que passa a partir de então a se constituir um estudo independente.

Esta *ciência do ethos* terá como objeto as ações do sujeito em suas atividades sociais, pois o ambiente que habita é exatamente a sociedade. O debate em torno do ensino da ética ganha aqui um capítulo especial que merece ser examinado a partir de uma análise dos argumentos que o autor da *Ética a Nicômacos* desenvolve. Antes de uma análise dessa obra, proponho a discussão de um exercício mental que nos permite contextualizar o problema.

Imaginemos, pois, em uma Universidade brasileira, uma disciplina dedicada a estudar as teorias modernas de Justiça em um curso de Filosofia, Direito ou Ciências Políticas. Ao assistir as aulas do professor, discutir em seminários os temas relativos à justiça, ao dar conta da bibliografia indicada, o estudante está a desenvolver sua capacidade de compreensão intelectual do problema da disciplina: está a exercitar, pois, sua inteligência e uma espécie de sabedoria teórica. Destes estudos pode resultar certamente o desenvolvimento das virtudes intelectuais. Mas, para além dos estudos acadêmicos, imaginemos que numa situação efetiva, nosso estudante seja guiado pela ambição e levado a cobrar um preço injusto por suas aulas particulares dadas a um estudante do Ensino Médio. Neste caso fictício, simples, não estamos a discutir o preço da hora/aula de nosso aluno, mas o fato de que o esclarecimento intelectual pode ser alcançado sem que isso afete efetivamente seu caráter. Platão, neste caso, diria que apesar de compreender o problema da justiça no curso que imaginamos, o aluno não chegou efetivamente ao conhecimento da justiça, permanecendo ainda na superfície do problema: o conhecimento verdadeiro do problema da justiça o transformaria por completo. Mas Aristóteles compreende que a Justiça não apenas pode ser objeto da inteligência, mas ela é efetivamente uma virtude ética, na medida em que diz respeito ao equilíbrio em nossas relações de ganho com o outro. E as virtudes éticas dependem não do esclarecimento intelectual, mas para além dele, necessariamente da aquisição dos hábitos conforme a estas virtudes. Mostrarei mais detalhadamente este ponto na próxima seção deste capítulo. Essa discussão é desde já um convite a uma reflexão sobre nosso tempo presente, e isso será feito na *disputatio praesens*.

§ 19. Exame da *Ética a Nicômacos*: a felicidade como finalidade de toda ação humana

O livro *Ética a Nicômacos*, assim chamado pelo fato de ser dedicado a Nicômacos, filho de Aristóteles, está dividido em 10 livros (cada livro equivale ao que chamamos hoje de capítulo). No livro I, Aristóteles parte da observação de que toda ação ou escolha feita pelo homem visa uma finalidade, e procura determinar qual seria o bem para os homens ou qual seria o bem buscado efetivamente por todos. Este primeiro livro termina com uma divisão das virtudes em dois tipos: as virtudes intelectuais e as virtudes éticas.

Os livros II, III e IV são dedicados a um estudo mais pormenorizado das virtudes éticas examinando as suas várias formas ou tipos, como a coragem, a liberalidade, a verecúndia (o pudor), a temperança, a amabilidade, etc.. O livro V é inteiramente dedicado à justiça, que segundo o autor, é a mais importante das virtudes éticas. O livro que se segue, VI, é dedicado às virtudes intelectuais e encontramos no livro VII uma discussão sobre as disposições para a virtude ética e a deficiência ética. Os livros VIII e IX são inteiramente dedicados à amizade, quando se examina a sua natureza e sua relação com a vida ética. O livro X, dedicado à felicidade, faz a transição para o tratado da *Política*.

O livro I da *Ética* de Aristóteles já contém todo o seu desenvolvimento, ou seja, já anuncia todo pensamento que será desenvolvido nos demais livros. Um exame rigoroso desse primeiro livro dá conta de uma compreensão de toda a obra para as finalidades da presente tese. Seria uma transposição de interesses analisar todos os dez livros. Os nove livros restantes são apenas uma verificação e um aprofundamento das questões apresentadas no livro I. Portanto, uma leitura atenta deste primeiro livro da *Ética a Nicômacos* será suficiente. Recorrerei, no entanto, aos demais livros apenas para fundamentar as observações que farei na análise do Livro I da *Ética a Nicômacos*.

Toda ação humana, toda deliberação, todo projeto e toda pesquisa, visam atingir um determinado propósito. Não há ação humana que não vise a um objetivo. É esta afirmação trivial que dá início à investigação aristotélica: “Toda arte e toda indagação, assim como toda ação e todo propósito, visam a algum bem; por isto foi dito acertadamente que o bem é aquilo a que todas as coisas visam.” (ARISTÓTELES, 2001: 17). A colocação da questão teleológica (questão dos fins) no início do texto é uma estratégia argumentativa. Se o leitor concordar com esta afirmação, terá de concordar com as consequências dela. O estilo da escrita efetivamente remete nossa

imaginação ao Liceu. Trata-se de um escrito didático, e muitas vezes, apesar de escrito em um estilo acadêmico, apesar de ser propriamente um tratado, a *Ética* lembra o estilo dialógico que expus ao abordar o *Ménon* de Platão no capítulo anterior: as perguntas são levantadas e respondidas pelo próprio autor. Mas a questão é que as perguntas estão sempre presentes e o leitor é conduzido a dialogar com o escrito.

Para chegar a uma compreensão da questão pedagógica fundamental da *Ética a Nicômacos*, analisarei cada argumento presente no primeiro livro. Então, vejamos.

Toda ação visa a um fim (*telos*). Observa, no entanto, Aristóteles: “Mas como há muitas atividades, artes e ciências, suas finalidades também são muitas”. E exemplifica: “a finalidade da medicina é a saúde, a da construção naval é o navio, a da estratégia é a vitória, a da economia, a riqueza.” (ARISTÓTELES, 2001: 18). A pergunta teleológica posta a uma atividade específica parece conduzir a uma contínua necessidade de recolocar a pergunta. Perguntar pelos fins, pelos objetivos, é fazer a pergunta do *para quê?* E a questão é agora a seguinte: essa pergunta pode ser reiteradamente posta até o infinito? Um exemplo simples: a ação de comprar um livro. *Para quê?* Para aprender um determinado domínio do conhecimento. *Para quê?* Para ampliar o saber. *Para quê?* E seguem as respostas que podem sempre ser questionadas com um *para quê?* Um outro exemplo: abro um pequeno negócio, uma lanchonete. *Para quê?* Para obter alguma riqueza, algum dinheiro com o lucro das vendas. *Para quê?* Para pagar as contas, comprar algum lazer. *Para quê?* Se observarmos as coisas que fazemos em nosso dia-a-dia, veremos que os fins almejados pelas nossas atividades não são fins que buscamos por eles mesmos, mas são fins que visam ainda a outros fins. São, pois, fins relativos, isto é, são buscados com vistas a outros fins. Assim, a finalidade de se estudar pode se dar com vistas a uma profissão, que pode ser buscada com vistas a um melhor salário, que pode ser almejado, por sua vez, para que se tenha uma qualidade de vida melhor, etc..

Se há, então, para as ações que praticamos alguma finalidade que desejamos por si mesma, sendo tudo mais desejado por causa dela, e se não escolhermos tudo por causa de algo mais (se fosse assim, o processo prosseguiria até o infinito, de tal forma que nosso desejo seria vazio e vão), evidentemente tal finalidade deve ser o bem e o melhor dos bens. Não terá então uma grande influência sobre a vida o conhecimento deste bem?

(ARISTÓTELES: 2001: 17)

Se todas as ações visam a um fim, não seria razoável pensar um fim último que almejamos não por causa de algo mais, como os fins relativos, mas por si mesmo? Qual seria este bem supremo ou finalidade última à qual todas as ações humanas visam? Ou, em outras palavras, o que queremos de nossa vida? Por que, em última instância, fazemos o que fazemos? Qual o propósito das escolhas da vida pessoal? A resposta que Aristóteles obteve em sua época ao fazer estas indagações para seus contemporâneos, parece ser a resposta que todos nós podemos ouvir se fizermos a mesma pesquisa: todos visam, para além dos fins relativos de nossas ações cotidianas, alcançar a felicidade. O bem supremo ou a finalidade última de toda ação ou propósito humano é a felicidade.

Ora, se há um consenso em estabelecer a felicidade como sendo o objetivo máximo das ações dos homens, o mesmo não se pode dizer em relação à resposta que damos à pergunta: o que é a felicidade? Esta é a pergunta central da *Ética a Nicômacos*. Uma vez estabelecido na *Ética a Nicômacos* que o bem supremo para o homem é a felicidade, Aristóteles empreenderá uma investigação sobre natureza da felicidade, a fim de se clarear o que buscamos no final das contas. Como já mostrei antes, era prática comum tanto na Academia quanto no Liceu, examinar as respostas já existentes, o estado atual da arte, por um princípio de honestidade intelectual: se as respostas que já existem sobre o problema levantado são satisfatórias, então não será necessário despender mais energias do que é preciso para o exame de tais respostas, pode-se aceitá-las caso se mostrem sustentáveis. Porém, se com o exame e a crítica as respostas se mostram problemáticas e insustentáveis, deve-se refutar tais respostas e avançar rumo a uma solução mais satisfatória. Vejamos, portanto, algumas respostas à pergunta que é a felicidade?

Segundo Aristóteles, a maioria das pessoas nos diz que a felicidade consiste na busca do prazer e do gozo, ligando-a a satisfação dos desejos e apetites. Se por um lado Aristóteles encontrou esta resposta da multidão dos homens de sua época, teríamos hoje, por outro, resposta diferente? Nossa cultura do sensualismo não é um convite à adoção desta resposta? Mas, afinal de contas, o que estamos buscando? Não podemos perder de vista o ponto de partida. Lembrei o início da argumentação aristotélica segundo a qual todas as nossas ações e feitos tendem a um fim. Depois identifiquei que, em verdade, os fins aos quais tendem são relativos, isto é, são meios para outros fins. Sou obrigado, por conclusão, a admitir que esta cadeia de fins deva ter um limite, e este limite é exatamente o bem supremo ou fim último que queremos com

as nossas ações diárias. A primeira pergunta colocada foi: qual é o melhor dos bens e o fim último perseguido pelos homens? Resposta: felicidade, todos concordam. A segunda pergunta, consequência natural da primeira, é: o que é felicidade? Portanto, definir felicidade é definir a finalidade última do ser humano; é definir qual o bem supremo para a raça dos homens.

Será que a finalidade do ser humano é conseguir o prazer? Há pelo menos dois pontos de conflito na análise desta resposta. Inicialmente, cumpre observar, como fez Aristóteles, que também os animais se movem por uma necessidade instintiva que sempre os levam a buscar os seus prazeres. A natureza dos animais, e o homem aí se inclui, os conduzem, por exemplo, a sempre buscar satisfazer seus desejos sexuais: esta é a maneira que as espécies encontraram para nos impelir à reprodução e, como consequência, à perpetuação das espécies. Portanto, devemos excluir que a finalidade do homem seja atingir os prazeres sexuais, uma vez que este fim não seria propriamente humano, mas comum a todos os animais sexuados e estamos buscando um sentido para as ações que os homens praticam diariamente.

Um segundo ponto que demonstra um problema nesta resposta seria a própria natureza do desejo. Se a felicidade fosse simplesmente alcançar o objeto desejado, teríamos que admitir que a felicidade não nos seja possível. Seria, por exemplo, possível atingir plenamente o prazer sexual? Se fosse, não necessitariam os homens de relações sexuais constantes? Mas é da própria natureza do desejo a insaciabilidade, como já nos mostrou em nossa época moderna, o pensador alemão Nietzsche e o austríaco Freud. Mas já o próprio Aristóteles o diz em sua *Ética*, quando analisa a questão da busca pelas riquezas, pelo dinheiro. Não há como satisfazer plenamente o desejo porque a sua própria natureza é de uma incompletude que necessita sempre da repetição. Ninguém consegue comer apenas um pequeno tablete de chocolate e ver sua vontade se aquietar: o apetite sempre quer a sua reiteração.

Aristóteles analisa inicialmente a questão dos prazeres sexuais e dos prazeres corporais em geral. Em seguida examina a questão da perseguição das riquezas. É claro que à felicidade são necessários bens materiais, pois é difícil ser feliz sob o signo da fome e da miséria! Mas, em todo caso, o dinheiro ele mesmo não é a felicidade, e sim um meio para se levar uma vida mais folgada. Dinheiro é meio, não é fim. Trabalhamos o mês todo para alcançar um salário, mas este é um fim relativo, pois será usado para pagar as contas, para o lazer, etc..

Um segundo ponto pelo qual devemos recusar a vida dedicada a ganhar dinheiro como a vida feliz está muito próximo com a refutação do prazer pela sua insaciabilidade. Aristóteles diz: “A vida dedicada a ganhar dinheiro é vivida sob compulsão, e obviamente ela não é o bem que estamos procurando; trata-se de uma vida apenas proveitosa e com vistas a algo mais.” (ARISTÓTELES, 2001: 20). Quanto de dinheiro bastaria para a felicidade? O grande problema é que muito dinheiro traz sempre a possibilidade de mais dinheiro: o investimento, neste caso, é um desejo insaciável de se tornar ainda mais rico. As riquezas não podem ser perseguidas, portanto, como sendo o fim último da vida dos homens. Vejamos outra resposta.

Também a resposta dos homens doutos, cultos e entendidos será recusada por Aristóteles. Eles nos dizem que a felicidade consiste nas honrarias, nas celebrações públicas. Deste modo, não basta ser um advogado talentoso ou um engenheiro genial, é preciso ser honrado e reconhecido como tal. Por que recusaríamos esta resposta? De acordo com Aristóteles, porque a honra é sempre o reconhecimento de uma virtude, e esta não poderia valer menos que a honra, que é uma espécie de prêmio por causa dela. Segundo, se a honra e o reconhecimento público definirem realmente a felicidade, teríamos uma dependência das opiniões dos outros e isso seria demasiadamente insustentável, porque a felicidade não seria, neste caso, um bem autônomo.

Uma questão de suma importância para os antigos gregos é a noção de autonomia, de liberdade. É esta noção que recusa o desejo como projeto de vida feliz, uma vez que, como dissemos, o desejo é por definição insuficiente. A felicidade deve, portanto, coincidir com essa noção de autarquia e não será encontrada numa vida dedicada nem aos prazeres, às riquezas ou às honrarias. Aristóteles nos diz: “Chamamos mais perfeito ao [fim] que se procura por si mesmo que ao que se busca por outra coisa, mais que aos que se escolhem por si mesmos e por outro fim, e em geral consideramos perfeito o que se escolhe por si mesmo e nunca por outra coisa” (ARISTÓTELES, 2001: 22). É este ponto essencial que será usado pelo filósofo estagirita para pensar a natureza da felicidade: “Tal parece ser eminentemente a felicidade, pois a escolhemos sempre por ela mesma e nunca por outra coisa, enquanto que as honrarias, o prazer, buscamos com vistas à própria felicidade” (*Idem*).

A noção de autonomia parece estar associada à noção de felicidade. Para esclarecer este ponto, Aristóteles nos dirá que a felicidade deve ser buscada na função que é própria do homem. Dizemos que existe uma função do pedreiro que edifica a casa, uma função do sapateiro, do político, etc...; do mesmo modo, dizemos que para

cada órgão de nosso corpo existe uma função, ao menos assim raciocina Aristóteles: a função do ouvido é ouvir, a dos olhos ver, a da mão pegar, etc.. Desde o início da argumentação, Aristóteles coloca a questão do fim, que em grego se diz telos (a ética aristotélica, por causa disto, será conhecida como uma ética teleológica, ou seja, uma ética dos fins). Mas, se há uma função para as profissões e mesmo para os órgãos do corpo do homem, não haveria uma função do homem enquanto um todo? Qual é a função do homem?

O objetivo da investigação da *Ética* é apresentar uma explicação da felicidade humana definindo-a como algo que seja praticável e determinável claramente. Não se trata de expressar um sentimento subjetivo para explicar o problema. Vale à pena ler a passagem seguinte, ela nos esclarece o que já foi dito e nos lança adiante:

Mas dizer que a felicidade é o bem supremo parece ser um truísmo, e necessitamos de uma explicação ainda mais clara quanto ao que ela é. Talvez então possamos chegar a isso estabelecendo qual é a função do homem. Pois um flautista ou escultor ou artesão de qualquer tipo, e em geral qualquer um que tenha alguma função ou serviço a executar, será bom ou eficiente, acredita-se, de acordo com essa função; e semelhantemente pode-se afirmar que o bem do homem reside na função do homem, se ele tiver uma função. Teriam, então, o carpinteiro e o curtidor de couros certas funções e atividades, e o homem como tal, por ter nascido incapaz, não teria uma função que lhe fosse própria? Ou deveríamos presumir que, da mesma forma que o olho, o pé, e em geral cada parte do corpo têm uma função, o homem tem também uma função independente de todas estas? Qual seria ela, então? Até as plantas participam da vida, mas estamos procurando algo peculiar ao homem. Excluamos, portanto, as atividades vitais de nutrição e crescimento. Em seguida a estas haveria a atividade vital da sensação, mas também desta parecem participar até o cavalo, o boi e todos os animais. Resta, então, a atividade vital do elemento racional do homem; uma parte deste é dotada de razão no sentido de ser obediente a ela, e a outra no sentido de possuir a razão e de pensar.

(ARISTÓTELES, 2001: 24.)

Com essas palavras, quer Aristóteles dizer que o bem do homem resulta em ser um exercício daqueles poderes e capacidades que são exclusivamente humanas, isto é, a inteligência e o entendimento racional. O homem, para cumprir a sua função enquanto ser humano, não pode se resumir em apenas buscar a sobrevivência e o cumprimento das funções vegetativas que também são características até mesmo de uma samambaia. Como podemos perceber, Aristóteles coloca-se na mesma tradição de Sócrates, ao afirmar que a vida do homem deve ser uma vida dedicada ao exercício da

racionalidade, ou seja, uma vida constantemente examinada. Para Aristóteles o que define o homem é a sua função de exercitar a alma racional.

Para deixar isso mais claro, vejamos a teoria da alma tripartida (ARISTÓTELES, 2001: 24), já mencionada na seção anterior:

O homem é composto por três partes, sendo duas irracionais e uma racional:

a) parte vegetativa, cuja função é meramente biológica: fazer o organismo crescer e se nutrir (todo ser vivo, seja vegetal, animal ou humano possui esta parte.);

b) parte sensitiva, responsável pelas sensações e sentimentos: dor física, frio, medo, calor, prazer, etc.. (comum aos homens e a todos os animais);

c) parte intelectiva, responsável pelo raciocínio, pela linguagem gramatical complexa, pela capacidade de pensar concreta e abstratamente (somente os seres humanos possuem esta parte).

Como se vê, a função do homem está em exercitar plenamente esta última parte, a intelectiva, que é a parte racional do homem. As duas primeiras partes são chamadas por Aristóteles de irracionais. Veja-se primeiramente a parte vegetativa: não é de acordo com minha vontade, consciência ou razão que a digestão dos alimentos que ingiro se processa, nem é consciente o tamanho da altura que meço. São funções puramente biológicas ou fisiológicas que não passam pelo meu controle. Agora vejamos a parte sensitiva. Embora as sensações sejam também qualificadas como sendo irracionais, elas podem, por outro lado, participar da parte racional, quando conseguimos, por exemplo, controlar uma paixão. É claro que não controlo (ou pelo menos é difícil ter um controle sobre) a sensação de calor ou de frio, ou mesmo a dor corporal, mas posso perfeitamente controlar as pulsões sexuais, as emoções, o medo, a ansiedade. A função do homem é não se render às suas paixões, mas controlá-las por meio da parte racional que é específica do homem. Dizendo resumidamente: a parte vegetativa é completamente irracional; a parte sensitiva, embora racional, participa da razão na medida em que pode por ela ser dominada; a parte intelectiva é a parte pura da razão, e deve controlar as emoções e os sentimentos advindos da nossa sensibilidade.

Ao expor a argumentação do presente texto do filósofo grego, cheguei agora aos elementos que preciso para ligar dois pontos fundamentais da ética aristotélica: virtude e felicidade. Uma vez definido que o exercício ativo da racionalidade é a função que o homem deve desenvolver, podemos fazer uma pergunta simples: o que tem a inteligência a ver com a ética ou com a prática das virtudes? Um homem inteligente, que desenvolve plenamente a sua parte racional será sempre um homem bom?

O conhecimento por si só ou a pura intelectualidade (o desenvolvimento da parte intelectual) é insuficiente. É preciso ter *sabedoria prática* para aplicar a nossa inteligência às nossas ações. Por inteligência prática os gregos entendiam o seu conceito de *phrónēsis*. De nada vale um QI elevado ou mesmo ter uma erudição invejável: é importante aprender e desenvolver um conhecimento que seja relevante para a nossa vida como ser humano e, nesse sentido, podemos dizer que ser inteligente ou sábio é precisamente saber empregar a nossa capacidade intelectual na condução de nossa própria vida.

Para explicar esse aparente paradoxo (o de que uma pessoa pode ser inteligentíssimo e ao mesmo tempo muito insensato) Aristóteles chegou à conclusão de que existem, na verdade, dois tipos de virtudes. A umas ele deu o nome de dianoéticas ou intelectuais; a outras, chamou de virtudes éticas. As virtudes dianoéticas são o desenvolvimento da parte pura da razão, da parte intelectual. Já as virtudes éticas podem ser classificadas pelo domínio que a razão pode exercer sobre as paixões e emoções. Assim, por exemplo, quando dizemos de uma pessoa que ela é hábil em matemática, estamos nos referindo a uma virtude dianoética ou intelectual, uma vez que a matemática está ligada a um raciocínio que não necessariamente tem a ver com a ação ou com a prática. Porém, quando qualificamos um homem como sendo justo, estamos nos referindo às suas ações. Para dizê-lo com mais clareza: as virtudes éticas dizem respeito ao caráter; as virtudes dianoéticas dizem respeito ao intelecto. Caráter e intelecto não estão juntos necessariamente.

Chegamos a um ponto que nos coloca muito próximos da filosofia platônico-socrática: as nossas ações devem ser sempre examinadas e devemos sempre julgar as nossas atividades de acordo com a atividade racional. Não basta apenas saber tudo sobre ética, é necessário ter o conhecimento a que chegamos como a medida para as nossas ações. Esse é o núcleo da pedagogia aristotélica. Espero que ao debater essas questões na educação que praticamos, na *disputatio praesens*, consigamos extrair daí algumas questões úteis para nossa reflexão sobre as diretrizes que temos dado a nossa educação.

§ 20. A vida feliz e a vida ética

A ausência claramente perceptível do conceito de felicidade nas investigações acadêmicas, nas investigações sobre a educação, resulta para este conceito um vazio de significação. Um conceito vazio de significação é passível de qualquer tipo de

significação. Tematizar este problema nos meios acadêmicos, e mesmo em uma tese de doutoramento, pode parecer um disparate. Mas no final das contas, não é essa a questão fundamental de nossa existência? Se a resposta for sim, então um estudo sério sobre a felicidade é não apenas necessário como justificável por si mesmo. Seja como for, é notável que este tema esteja ausente das discussões atuais.

A ausência da felicidade como tema sério a ser pensado em nossos dias parece ter levado a ética para longe da vida feliz. Um exame de nossa própria língua revela-nos algo espantoso: a felicidade não é, para nós, uma ação! Não há um verbo para exprimi-la. Seria, portanto, inatural falarmos hoje dentro de um livro de filosofia ou de educação, ou de ensino de ciências, em felicidade? Seria inapropriado que hoje alguém apresentasse um projeto de doutoramento especificamente sobre o tema?

A natureza humana não se alterou desde que Aristóteles escreveu seu tratado de ética: continuamos nos movendo muito mais pelos desejos e paixões do que por nossa frágil racionalidade. Além do mais, a cidade de Atenas nos tempos de Aristóteles vivia sob valores que não são estranhos a nós: os gregos cultuavam o corpo, a forma física, a beleza, as riquezas, e, assim como a nossa época, a celebridade, a fama e a honra. O que nós perdemos então com o esquecimento do problema da felicidade? Perdemos a colocação da pergunta pela finalidade, pelo objetivo de nossas ações. Não colocamos mais a pergunta que realmente nos importa: a pergunta do “para quê?”.

A felicidade é o fim ao qual o ser humano conscientemente almeja chegar. Mas, ainda não disse o que Aristóteles descobriu em suas investigações sobre a natureza da felicidade. A função do homem, dizíamos, é exercitar a sua faculdade racional, é viver de forma inteligente, não se deixando levar em demasia pelas paixões e pelos apetites do desejo. É exatamente num tipo de vida guiado pelo exercício da sabedoria que pode o homem realmente ser feliz, uma vez que Aristóteles define a própria felicidade como “uma atividade da alma conforme a virtude” (2001: 26).

Primeiro ponto: a felicidade é uma prática, uma atividade constante. É na criação de hábitos que expressam a virtude que podemos encontrar uma vida sem atribulações, que não oscile demasiadamente entre a felicidade e a infelicidade, entre as tristezas e as alegrias. Mas, o que significa dizer que a felicidade consiste numa atividade da alma de acordo com a virtude? Na filosofia grega de modo geral, e em especial em Aristóteles, o intelecto é o que há de mais elevado no ser humano e a atividade do intelecto é concebida como uma atividade autossuficiente. Assim, as virtudes intelectuais não se voltam para fins que não estejam em si mesmos. O tipo de vida dedicado ao

exercício das virtudes intelectuais será chamado, por esse motivo, de vida contemplativa. Mas, se aquele que se filia a Aristóteles está, com isso, se colocando nos rastros de Sócrates, será necessário entender, sobretudo, uma vida ativa que põe efetivamente em prática o conhecimento, ou, dizendo de outra forma, um tipo de vida em que as ações são guiadas racionalmente, quando as paixões são controladas pelo uso da racionalidade.

No início do livro II da *Ética a Nicômacos*, Aristóteles (2001: 35) nos explica como se dá a aquisição das virtudes éticas e das intelectuais. Ele diz: “Em grande parte a virtude intelectual deve tanto o seu nascimento quanto o seu crescimento à instrução (por isto ela requer experiência e tempo); quanto à virtude ética, ela é o produto do hábito”. Sendo assim, desenvolvemos as virtudes intelectuais dentro de um ensinamento intelectual, como ocorre, por exemplo, em nossas escolas, quando desenvolvemos nossas habilidades intelectuais para tratar de temas como a matemática, a física, biologia, geografia, gramática, etc.. Já as virtudes éticas, para que de fato tomemos posse delas, é devem ser submetidas ao hábito. É pela prática repetida de atos justos ou de atos moderados que nos tornamos pessoas justas e moderadas. Mas, deixemos o próprio Aristóteles falar:

As coisas que temos de aprender antes de fazer, aprendemo-las fazendo-as, por exemplo, os homens se tornam construtores construindo, e se tornam citaristas tocando cítara; da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente, e corajosos agindo corajosamente. (...) Em uma palavra, nossas disposições morais resultam das atividades correspondentes às mesmas. (...) Não será pequena a diferença, então, se formarmos os hábitos de uma maneira ou de outra desde nossa infância; ao contrário, ela será muito grande, ou melhor, ela será decisiva.

(ARISTÓTELES, 2001: 35-36).

Adquirimos as virtudes éticas, portanto, não no ensinamento de nossos professores ou através da leitura de livros sobre ética, mas somente podemos formar um caráter ético se nossas ações ocorrerem diariamente conforme o exercício da virtude. Diz Aristóteles (2001: 24): “tal exercício ativo deve estender-se por toda a vida, pois uma andorinha não faz verão (nem o faz um dia quente); da mesma forma um dia só, ou um curto lapso de tempo, não faz um homem bem-aventurado e feliz”.

Apesar de afirmar que nossas atividades devem se dar conforme a virtude, como é possível que eu saiba se minha ação está de acordo com ela ou não? Existe algum meio pelo qual devo agir para que eu tenha uma vida virtuosa? A virtude ética será definida como a ação que se move de acordo com uma justa medida ou meio-termo. A própria virtude será definida como o meio-termo entre duas medianas: um excesso e uma falta. O vício, oposto por definição da virtude, reside nos extremos e é preciso, em cada ação, encontrar a justa proporção. Haveria, neste sentido, tanta irracionalidade na falta quanto no excesso e, assim sendo, a razão se dá no ponto mais elevado que é a vida do meio. A parte sensitiva desperta em nós apetites e desejos. Quando nos deixamos levar simplesmente por essa parte, não estamos exercitando a nossa humanidade, que só pode ser desenvolvida quando torno habitual e corriqueiro a submissão desta parte à parte intelectual.

Ao contrário do que se poderia pensar, o meio-termo não é mais baixo que o excesso, mas põe-se acima dele tanto quanto se coloca acima da falta. “Por isso”, diz Aristóteles, “segundo a sua essência e segundo a razão que estabelece a sua natureza, a virtude é uma mediana, mas com relação ao bem e à perfeição, ela é o ponto mais elevado.” (ARISTÓTELES, 2001: 43).

Vejam alguns exemplos. A vida ativa própria do homem que tem razão e que age conforme a esta razão é uma vida que se situa na moderação. Dentro desta perspectiva, como poderíamos denominar um ato como sendo corajoso? Ora, se ele se situar entre o excesso, a temeridade (nada temer), e a falta, a covardia (tudo temer). Do mesmo modo a temperança é o meio-termo ou justa medida entre os excessos da intemperança ou a ausência completa da sensibilidade; portanto, temperança é uma atitude justa que a razão nos faz assumir em determinados momentos quando somos convidados aos prazeres. Nos livros II, III e IV, como já apontei, são analisadas várias formas de virtudes éticas, poderíamos expô-las no quadro que se segue.

Falta	Justa medida	Excesso
Covardia	Coragem	Temeridade
Impudência	Pudor	Timidez
Insensibilidade	Temperança	Intemperança

?	Indignação	Inveja
Perda	Justiça	Ganho
Avareza	Liberalidade	Prodigalidade
Autodesprezo	Veracidade	Pretensão
Hostilidade	Amabilidade	Adulação
Soberba	Seriedade	Complacência
Estreiteza de ama	Magnanimidade	Vaidade
Mesquinha	Magnificência	Suntuosidade

Este quadro apresenta as principais virtudes e vícios, assim aceitos como tal, pelos gregos. A vida ética é, obviamente, a vida que segue a via do meio, ao passo em que uma vida desregrada e viciosa sempre oscila pelos extremos. Aristóteles identificará, assim, a vida feliz como aquela que se move por essa via da justa medida, o que quer dizer que não se trata de desprezar os prazeres da vida, mas sim experimentá-los moderadamente, com o cuidado de não cair nos vícios. Há, porém, um prazer na atividade da alma que torna a vida ética uma vida prazerosa. A felicidade não está em oposição aos prazeres corporais, mas sim no saber experimentá-los de forma a não perdermos nossa autonomia diante dos objetos do prazer: a moderação é o signo da ética aristotélica.

Aristóteles nos explica:

Em todos esses casos, parece-nos que tudo seja como aparece ao virtuoso. Se podemos dizer isso, como me parece, então a virtude e o homem bom enquanto tal serão a medida de cada coisa, e verdadeiros prazeres serão aqueles que lhe parecem tais, e aprazíveis serão as coisas das quais ele goza. E não devemos nos maravilhar se a alguém parecem aprazíveis coisas que lhe desagradam; com efeito, nos homens surgem muitas corrupções e impurezas; e estas coisas não são verdadeiramente aprazíveis, mas somente àqueles que têm tal disposição.

(ARISTÓTELES, 2001: 199)

Com isso, podemos dizer que existem atividades boas que nos convêm e atividades más que não nos convêm, do mesmo modo que existem prazeres que nos são convenientes e bons e também aqueles maus que devemos evitar. O critério

²³ Aristóteles não dá nome a esta falta, deixando-a inominada. Penso ser algo próximo ou algum tipo de apatia.

ontológico que nos leva a essa distinção aparece em relação àquela teoria da tripartição da alma antes apresentada: existem os prazeres nas ações que se movem pela alma vegetativo-sensitiva do homem e os prazeres ligados às atividades que se movem pela parte intelectual, por isso chamadas de teórico-contemplativas. A felicidade, como vimos, está ligada às essas últimas atividades. Não há, portanto, como evitar a conclusão a qual nos conduzimos: a vida ética, isto é, a vida em que se pratica constantemente e habitualmente as atividades conforme as virtudes éticas, reconhecendo, em cada situação, a via média, consiste propriamente na vida feliz. Assim, ou mais ou menos assim, a via média afastará o homem dos caminhos dos vícios, que procuram seduzi-lo com os prazeres que deve evitar, pois sempre o levam à infelicidade; a via média o conduzirá a maturidade que conduz ou é ela mesma a vida feliz. É preciso, contudo, uma prática constante para que se criem hábitos racionais: somente estes podem levar o homem a se tornar senhor de seus sentimentos e emoções, ao passo em que uma vida desregrada conduz o homem à escravidão dos desejos e das paixões.

§ 21. Ética, Política e Educação

No interior da escola fundada por Aristóteles em 335 a.C., a ética e a política tinham um lugar de suma importância. O caráter político da educação era, dentro da perspectiva do mestre do Liceu, indissociável da ética, que nada mais é, pois, do que uma ciência que irá introduzir, como disse antes, a discussão da política. A vida ética só será de fato possível como forma de vida se a comunidade, a família e a cidade, estiverem organizadas por um Estado e suas instituições políticas encontrarem na justiça o seu objeto, o que levará o indivíduo a sair de seu egoísmo e a viver conforme a sua felicidade e à felicidade de todos. Se a felicidade é uma ação, uma atividade, não é possível, a rigor, que um indivíduo possa fazer outro feliz, pois, em último caso, a felicidade sempre necessita da ação: é preciso agir de forma virtuosa. Porém, numa vida social ou política, é necessário ou ao menos possível construir meios para que o cidadão desenvolva as virtudes necessárias a uma vida feliz. É, pois, nessa vida política, que o caráter ético encontrará sua maior perfeição.

Nesta última seção do capítulo dedicado a Aristóteles, tratarei de sua proposta pedagógica em relação à ética e à política. É preciso entender como ele responde àquela pergunta que expus anteriormente: é possível ensinar as virtudes?

Como já está claramente demonstrado, na compreensão de Aristóteles, as virtudes são de dois tipos, éticas e intelectuais (ou dianoéticas), e o ensinamento e o aprendizado delas obedecerão a métodos diferentes, pois as virtudes do primeiro tipo estão ligadas ao caráter, e as do segundo tipo, estão ligadas à parte pura da razão: ao intelecto.

Não é difícil compreender o ponto de vista de Aristóteles e entender a atualidade do pensamento desse filósofo. As virtudes éticas derivam em nós do hábito, diz ele, através da repetição. Todos os homens, caso não haja deficiência em suas potencialidades, podem vir a ser felizes e virtuosos, o que quer dizer todos têm a capacidade de, mediante a educação e as escolhas, tornarem-se pessoas boas (virtuosas). O homem pode, portanto, possuir um caráter ético em potência antes mesmo que o possua em ato. Potência é assim a possibilidade natural, e o ato é a concretização dessa possibilidade. A ideia do cultivo estava presente certamente na palavra grega *paideia*, que podemos traduzir por educação se compreendermos aí a noção de uma formação individual e ampla. Educar é, nesse sentido, cultivar as capacidades, as virtudes (tanto de caráter quanto de intelecto) e conduzi-las ao máximo de suas potencialidades.

Uma virtude intelectual é fruto de um esforço e de uma dedicação ao cultivo de nossa faculdade racional: o desenvolvimento intelectual se dá, como diz Aristóteles no Livro II, com a instrução. Este ponto já foi suficientemente ilustrado com o exemplo que dei anteriormente do curso sobre justiça.

Se a educação compreender as noções de ética e política, tais como a noção de justiça que, segundo Aristóteles, permite definir a via média para a prática das demais virtudes, estaremos com nossa proposta pedagógica aumentando as possibilidades de escolhas dos educandos bem como as suas responsabilidades sobre as suas deliberações e atos. Uma compreensão intelectual das noções de ética não determinam o caráter, que sempre se guiará à luz do livre arbítrio, mas certamente permite uma clareza maior nas escolhas realizadas e nas ações. Um ato voluntário é de fato livre se há um conhecimento das consequências de tal ato, é neste sentido que a virtude intelectual se relaciona com a virtude ética, pois pode lhe dar a clareza nos assuntos a serem deliberados. Gostaria de chamar a atenção para um ponto que ainda não elucidei suficientemente: são as virtudes éticas que colocam os fins a serem atingidos, e as virtudes intelectuais os meios. Deter-me-ei mais demoradamente nessa asserção quando propuser ao final do capítulo uma *disputatio praesens*. Mas permitam-me colocar

desde já algumas questões. É possível colocar desde já uma questão atual: se a ética coloca os fins, a ciência está restrita à razão instrumental? A ciência apenas tem a responsabilidade de colocar os meios para os fins que são postos a ela? Que tipo de ciência ou de sabedoria é capaz de colocar os meios adequados aos fins? Guardar-me-ei, por hora, desse debate.

Podemos caracterizar a ética desenvolvida por Aristóteles pela possibilidade de os homens imperfeitos por natureza terem a capacidade de, em vida, atingir o bem maior para eles, a felicidade, por meio de um desenvolvimento ético decorrente de suas experiências e hábitos. O método que conduzirá o indivíduo a atingir o fim último de suas ações, ou seja, o método que o conduzirá a uma vida feliz não é um método indutivo ou lógico, nem será o desenvolvimento de sua intelectualidade, mas, trata-se de uma prática constante que acostume o homem às ações justas e nobres. O ideal humano de desenvolvimento não é um intelecto capaz das mais fantásticas abstrações, mas sim uma conjugação do aprendizado ético, que advém das práticas e ações, com o potencial cognitivo. Saber agir, esse é o tema da ética: “não é difícil entender dos assuntos de que tratam as leis, mas saber como as ações devem ser praticadas e como as distribuições devem ser efetuadas para serem justas é uma conquista maior do que conhecer o que é bom” (ARISTÓTELES, 2001: 108, 1137a). E, obviamente, esse tema é o mais caro uma vez que está intimamente ligado ao destino que fazemos de nossas vidas, sendo capaz de nos dar um maduro senso de valor, capaz de nos colocar na direção do bem e da justiça, evitando toda espécie de prejuízo que poderia advir de nossas escolhas.

A proposta educacional de Aristóteles não se dá, como podemos ver, com um mero treinamento intelectual. O aprendiz deve ter a ciência de sempre correlacionar seu conhecimento com suas ações, internalizando o entendimento do que é propriamente bom. A meta da educação tem em vista o desenvolvimento dos dois tipos de virtudes. Assim, mira o aprimoramento do caráter por meio de uma moderação auto imposta aos hábitos e o aperfeiçoamento de sua inteligência. Neste sentido, o aprendizado das virtudes éticas não garante apenas que se nomeie uma ação qualificando-a como virtuosa ou viciosa, mas permite que o próprio aprendiz se guie e se conduza na descoberta da verdade. Quando não se tem uma retidão nas ações, é preciso cultivar os bons hábitos através de um desenvolvimento ético e intelectual. Esse parece ser uma espécie de limite para nossa educação atual: a configuração de nossas escolas, seja de que nível for, procura dar conta, bem ou mal, apenas de uma instrução intelectual.

Assim, não reduzimos a noção de educação à noção de instrução intelectual? Lembro novamente que uma importante finalidade da educação posto pela legislação brasileira é a cidadania.

Resta, antes de propor um debate sobre nosso tempo falar sobre a cidadania, sobre a questão da vida política, e para isso é preciso adentrar o tratado da *Política*²⁴. O homem é, segundo nosso filósofo, um animal naturalmente político, *physei politikon zōon* (φύσει πολιτικὸν ζῷον). A comunidade política é apresentada por Aristóteles como o espaço que possibilita a realização da ética. Tudo que apresentei até aqui, tomando a felicidade do ponto de vista do indivíduo, só é possível para nosso filósofo no espaço da vida comum. Se a ética tem como meta, como fim, constituir-se num saber, numa ciência que visa à condução do indivíduo à vida feliz, a política tem, por sua vez, uma dupla finalidade: os homens vivem em comunidade porque não são autossuficientes, não produzem tudo que necessitam, então a vida em comunidade tem esse fim, o de assegurar com uma maior facilidade aquilo que é necessário à vida, *zen heneken* (ζῆν ἐνέκεν) e igualmente a vida pública tem como meta constituir-se com uma espécie de lugar onde o homem possa praticar as virtudes e conseqüentemente ter uma vida intelectual e ética melhor (ARISTÓTELES, 2002: 53, 240-242). Não é difícil concluir que para Aristóteles, a vida política seja, portanto, a meta dos ensinamentos da ética, uma vez que é nas relações sociais que é possível praticar as virtudes éticas.

Dentro da compreensão de Aristóteles, a família é a primeira comunidade política, a primeira célula social a qual o indivíduo está exposto. Porém, essa comunidade é por um lado incapaz de conduzir seus membros a uma vida justa porque pode incorrer na arbitrariedade da força da autoridade paterna. Esta autoridade é, no entanto carente de coercibilidade, que é própria da lei. Um conjunto de famílias é uma comunidade. E a união dessas comunidades forma uma cidade, que constitui o seu *telos* propriamente. A cidade perfeita é a Cidade-Estado, a *polis*, fundada na Constituição de leis justas. Ora, para Aristóteles, somente as leis podem conduzir os cidadãos pela coação a uma vida justa. A lei é compreendida por ele como a palavra advinda da sabedoria conquistada pela vida política. E uma vez que a lei é justa, ela prescreve um tipo de vida que é justa.

Esse é o ponto máximo da questão que estamos abordando. Aristóteles menciona

²⁴ Para o presente estudo, utilizei a tradução da editora Martins Fontes, feita por Roberto Leal Ferreira. Esta tradução é feita a partir do francês, o que traz alguns pequenos problemas. Com as devidas dificuldades inerentes aos estudos da língua helênica, acompanhei a leitura dessa tradução com o original em grego, na edição organizada por David W. Ross, disponível no site do projeto Perseus. <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0057> acessado em outubro de 2015.

a existência de cidades em que não se chegou ainda naquela sabedoria da qual emana a lei, onde cada cidadão vive como deseja, não contribuindo e não construindo para uma vida comum. O resultado, segundo ele é que os pais pensam ter competência para a educação de seus próprios filhos e para a educação dos filhos de seus amigos. A posição de Aristóteles é categórica neste sentido: ele não é contra a educação familiar, mas afirma que somente se pode educar quando se adquiriu a capacidade de compreender o que é justo. Dizendo de outro modo, somente o homem torna-se educador quando adquire a capacidade de legislar.

Assim, as leis de uma cidade ou de um país devem conduzir em linhas gerais os princípios para a formação das virtudes dos cidadãos, sendo pública e para todos. Colocando lado a lado os dois tratados, a *Ética a Nicômacos* e a *Política*, fica claro que a principal conclusão a que podemos chegar a partir desses estudos é a seguinte: a educação deve efetivamente conduzir os homens ao desenvolvimento da ciência e da política, ou seja, a educação tem como meta o desenvolvimento das virtudes com vistas à vida política. Assim, a questão teleológica da educação colocada para Aristóteles (2002: 66-67) parece se revelar em uma resposta muito próxima, porém mais ampla, do que a resposta de Platão: tanto a finalidade da educação do ponto de vista do indivíduo quanto do Estado é a de conduzir a uma vida política boa, *politeusesthai kalôs* (*πολιτευσέσθαι καλώς*).

Sob a ótica da filosofia aristotélica, a questão teleológica colocada para a educação pode agora ser colocada de forma clara: a educação deve conduzir o homem a adquirir as virtudes éticas e intelectuais para que possa participar ativamente da vida política, da vida social (ARISTÓTELES, 2002: 75). Avancemos um pouco. A comunidade política é constituída de governados e governantes. O modo como cada uma dessas partes participará do regime e como entrarão em acordo é um assunto, diz Aristóteles, que compete à análise e decisão do legislador. Não é exatamente esta a questão que está em jogo. Concentremo-nos na questão da educação. A questão é: quem quer aprender a governar deve aprender a ser governado. Por isso quem governa deve ter uma longa experiência como governado (ARISTÓTELES, 2002: 65). Ora, de tudo que analisei até aqui, a questão é: o governante deve ter adquirido uma educação ética suficiente para governar a si mesmo antes de governar os outros: E aqui Platão e Aristóteles podem ser fundidos na presente tese.

Como podemos perceber, as leis de um país tem uma importância fundamental na educação que se pratica e na concepção de educação que orienta essa prática.

Portanto, é fundamental que o conjunto de leis tenha uma finalidade claramente posta e estratégias para alcançá-la. Na visão apresentada no tratado da *Política*, Aristóteles considera que o legislador que compõe o programa político do Estado deve considerar tempo e o trabalho com vistas ao tempo livre, assim como deve considerar a guerra em função da paz. Seria um erro pensar que o fim de um Estado se assenta em se tornar uma poderosa máquina de guerra, como ocorre em sua época com Esparta. E seria um erro constituir uma sociedade em que todo o tempo dos cidadãos seja ocupado com o trabalho. As virtudes éticas e as virtudes políticas somente podem ser cultivadas se houver *tempo livre* e *paz*. Por tempo livre, Aristóteles entende o essencial da palavra *scholé*, muitas vezes traduzida para o latim pela palavra *otium*, ócio. Entende, portanto, a disposição de cultivar a si mesmo, seja em sua dimensão intelectual seja em sua dimensão ética. Sem uma educação voltada para a formação da cidadania, ou seja, sem uma educação cuidadosamente estabelecida pela legislação com vistas à formação de um sujeito que desenvolve suas capacidades intelectuais e éticas, que aprenda as leis e a justiça, instala-se nas cidades uma espécie de *pathologia* (Aristóteles usa esse termo, *παθολογία*) que coloca o regime em ameaça de colapso.

Por ser a finalidade da política um mesmo fim colocado a todos os cidadãos, a supressão das necessidades e o cultivo das virtudes necessárias à vida comum, a educação deve igualmente ser a mesma para todos os cidadãos. Deve, pois, ter um caráter público e universal.

Observando agora as lições desses dois tratados que são objetos de cursos no Liceu, podemos pensar nas repercussões que essas ideias tiveram para a cidade. De certa forma, isso antecipa a questão do *Esclarecimento*, objeto do capítulo IV. Tornar a educação objeto de caráter público e universal significa tornar a educação objeto de uma legislação. Sabemos pela leitura do próprio tratado de Aristóteles, *Política*, que a educação ministrada aos jovens atenienses naquele século era guiada por um currículo de quatro matérias: a leitura e a escrita (*γράμματα*, *grammata* e *γραμματικές*, *grammatikês*), a ginástica (*γυμναστική*, *gymnastikên*), a música (*μουσικήν*, *mousikên*) e o desenho (*γραφικόν*, *graphikên*). Este currículo não estava estabelecido oficialmente dentro de um programa comum. Ora, a proposta de Aristóteles é submeter o currículo a um sistema universal e ampliá-lo. Assim, pode-se perfeitamente preservar as matérias já existentes, mas adequá-las à idade apropriada. O desenho é fundamental para a infância e precisa ser cultivado, pois permite alargar a capacidade de abstração e

consequentemente ampliar a capacidade de compreensão das ciências mais abstratas, a exemplo da matemática; já a ginástica permite cultivar a coragem e desenvolver o corpo (ARISTÓTELES, 2002: 82 e ss). A música permite refinar o gosto e permite uma capacidade de admiração, o que leva a um aprimoramento do caráter; permite uma distração agradável, um bem estar e um descanso (ARISTÓTELES, 2002: 79 e ss).

A educação tradicional, ampliada e sistematizada, deve preparar para uma formação superior que ocorreria ao fim da adolescência e seria constituída de uma entrada no mundo das ciências e da filosofia, sempre com vistas à formação e o cultivo das virtudes éticas e intelectuais que conduz o homem a uma vida feliz e política. É essa a finalidade da educação posta pela legislação do Estado que deve conduzir a vida social dentro do contexto de uma *cidade educadora*, onde os cidadãos conheçam as leis e as respeitem por elas serem exatamente justas. Para saber se são ou não justas, a vida política precisa ser exercitada. E a cidade deve então construir espaços abertos para o debate e o aprendizado, como ocorria com a Ágora, o Teatro, a Assembleia e os Tribunais, e outros espaços de Atenas. São estes espaços que permitem, na pedagogia do *tempo livre*, o desenvolvimento da verdadeira cidadania, ou seja, o cultivo das virtudes éticas, políticas, e intelectuais. O *tempo livre* e a *paz* são o objeto de uma filosofia da educação voltada para o aperfeiçoamento da condição humana. A felicidade nada mais é, pois, que o exercício da vida virtuosa, e neste sentido, a vida educada coincide plenamente com a vida ética, com a vida feliz e com a vida política.

§ 22. *Disputatio Praesens*: Ainda sobre a cidadania

Dizem os juristas que a *ignorância da lei* não é desculpa: *ignorantia legis neminem excusat*. Mas dificilmente encontramos um jurista capaz de demonstrar as razões dessa afirmação e que estejam dispostos a debatê-la. De um ponto de vista prático, é perfeitamente compreensível: a ordem jurídica é necessária para a vida em comunidade e para que se mantenha tal sistema é necessário que o cidadão seja responsável pelo conhecimento do conjunto de leis que ordenam a cidade. Mas, cá entre nós, supor que o cidadão seja responsável pelo conhecimento da lei seria de certa forma dizer que na própria definição de cidadania esteja pressuposto esse conhecimento? Do ponto de vista prático, em última instância, somente os professores e estudantes do curso de Direito, bem como os que dali saíram para ocupar seus postos de trabalho ou permanecer no ócio ou em outras atividades, são então cidadãos ao pé da letra. No fundo, essa máxima não passa de um dogma que temos aceitado durante muito tempo

sem a devida discussão. Ainda de um ponto de vista prático, não é possível deixar de ver aí uma exigência demasiado severa para com cada um de nós, ainda mais quando consideramos todo o universo de pessoas que não se interessam pela educação ou não tiveram ou têm a oportunidade de ter uma boa formação. Basta para isso, considerar tudo que é pedido a um estudante de direito estudar durante os seus anos de formação: o número de códigos e leis é sempre demasiado.

Apesar da obscuridade da máxima dos juristas, ela nos dá ainda motivos para discutir as questões centrais da tese que estou a desenvolver. O conhecimento teórico das leis conduziria cada um de nós a saber o que é legal e o que é ilegal, embora de modo geral e em tese tenhamos todos nós esse conhecimento, uma vez que as leis determinam o próprio espírito da vida nas cidades. Mas a questão levantada por Platão, segundo a qual os erros morais são oriundos da ignorância e podem ser corrigidos pelo conhecimento examinado e consciente parece colocar uma questão de interesse educacional: a educação formal e escolar fracassa na formação dos cidadãos porque não é conduzida criticamente, e sim dogmaticamente. Ora, sabemos que os índices que avaliam a educação brasileira não revelam números capazes de nos orgulhar enquanto professores, mas ao menos dão a nítida certeza de que a educação intelectual não tem conseguido atingir suas metas. Ora, se não conseguimos sequer ensinar nossos alunos um teorema matemático, como ensinar a ele a se tornar um cidadão que respeita as leis e partilhe dos valores éticos mais elevados e justificados?

Uma breve comparação entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei 4024/61) revogada pela Lei de Diretrizes e Bases atual nos mostra uma interessante alteração. No Título I, “Dos Fins da Educação”, do texto de 1961 lia-se no artigo primeiro:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;(Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)²⁵

No texto atual (Lei 9.394/96), lê-se no Título II, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, Artigo 2:

²⁵ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm (acessado em agosto de 2016).

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É notável que na redação de 1961 a educação tenha como finalidade a compreensão dos direitos, o que implicaria que as funções do Estado e as leis em geral fossem estudadas pela educação escolar, uma vez que é sobre essa educação que a LDB rege e tem a tarefa de legislar. Por tudo que estudamos até aqui, nesses dois primeiros capítulos, posso dizer que uma educação cidadã passa necessariamente por uma compreensão das leis que regem a vida na cidade. Se os juristas nos dizem desde a Antiga Roma que a *ignorantia legis neminem excusat*, caberia a eles demonstrar a validade de tal máxima, uma vez que nada justifique que a educação voltada para a cidadania exclua um aprendizado das Leis que, não apenas para os antigos, deve ser a fonte e a inspiração da Justiça.

Consintam-me retomar a letra da lei de 1996: a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania (...)”. A educação é dever do Estado, no que se refere a uma educação formal, e obrigação da família (que deve portanto ser educada para compreender a sua tarefa), diante disso, nesse momento de extrema gravidade para nós, quando colocamos a tarefa eterna de reformular nossos currículos, não deveríamos retomar a missão de o próprio Estado assumir seu compromisso com relação à Educação promovendo a partir de sua própria prática e exemplo uma *cidade educadora*? As leis ou para além delas, a própria ideia de justiça e suas diversas teorias, não deveriam fazer parte da educação fundamental? O discernimento ético, esta espécie de síntese dos dois tipos de virtudes, não é tão importante quanto a instrução intelectual, tendo em mente o *pleno desenvolvimento do cidadão*? É possível falar em *cidadão* sem falar em justiça? Não deveria portanto a *justiça*, em suas bases filosóficas e jurídicas, ser ensinada? Esse ensinamento não seria, no fundo, ainda mais importante *para formar o cidadão*? Nos dois primeiros capítulos do livro II da *Ética*, Aristóteles esforçou-se em demonstrar que as virtudes intelectuais nascem e se desenvolvem através do ensinamento (*ek didaskalias, ἔκ διδασκαλίας*). Apesar de demandar tempo e experiência, a *Ética a Nicômacos* não nega a possibilidade de a própria *prudência*, a *sabedoria prática* fazer parte da instrução. Resta, agora, saber se nós ainda temos disposição para ensinar as virtudes, ou se esse assunto tornou-se ele mesmo inoportuno.

§ 22.1. *Disputatio Praesens*: E se simplesmente não formos capazes de colocar os fins?

Para fechar este capítulo, proponho um debate sobre nosso próprio tempo: um exame da questão da finalidade, da colocação da pergunta do *para quê*, tanto na dimensão ético-política quando na dimensão científica.

Baseio-me numa passagem do livro VII da *Ética* para propor o debate: “A função de uma pessoa se realiza somente e de acordo com a *sabedoria prática* e com a *virtude ética*, porquanto a *virtude ética* nos faz perseguir o objetivo certo e a *sabedoria prática* nos leva a recorrer aos meios certos.” (ARISTÓTELES, 2001: 125)²⁶. Nesta passagem, portanto, é possível dizer que a ética tem a tarefa de escolher os fins e a *sabedoria prática* os meios. Sigamos, o raciocínio com base no que foi dito ao longo de todo o capítulo para perceber que a tarefa da ética, e por conseguinte da política, é de tal importância que nos tempos atuais é preciso lembrar novamente essa tarefa. A *sabedoria prática* (*φρόνησις*, *phrónēsis*), também traduzido por *prudência* (Edson Bini) ou por *discernimento* (Mário da Gama Cury) é a mais perfeita das virtudes na medida em que, sendo ela mesma uma virtude intelectual exige igualmente tempo e experiência, o que conduz à compreensão de uma espécie de intelecto prático cuja função é a deliberação sobre o que é bom e o que é útil, não apenas para o indivíduo, mas para a totalidade da vida em comunidade, sempre com vistas à vida feliz. O livro VII como um todo tenta dar conta dessa compreensão. É notável que o estagirita se esforce por diferenciar a *sabedoria prática* do conhecimento científico (2001: 117, ou seja, início do capítulo 6) para mostrar a dificuldade de se obter essa sabedoria e para demonstrar a necessidade da experiência (*empeiria*) de vida e de tempo. É que ao passo em que o conhecimento científico procura compreender aquilo que é universal e necessário, a

²⁶ A numeração marginal da passagem corresponde a 1144 a, em torno da linha 18. Substituí na citação *discernimento* (que é o modo como Cury traduziu *φρόνησις*, *phrónēsis*) por *sabedoria prática* e *excelência moral* (o modo como Cury traduziu *ἠθικὴν ἀρετήν*, *ēthiken aretēn*) por *virtude ética*. Em outra tradução, encontramos essa passagem assim escrita: “Também a **prudência**, tal como acontece com a **virtude moral**, determina o desempenho completo da função própria do homem. A virtude [moral] assegura a retidão do fim que visamos enquanto a prudência garante a retidão dos meios a serem utilizados para atingir esse fim.” (ARISTÓTELES, 2002: 180, tradução de Edson Bini); Na clássica tradução de David Ross: “Again, the work of man is achieved only in accordance with **practical wisdom** as well as with **moral virtue**; for virtue makes us aim at the right mark, and practical wisdom makes us take the right means. Of the fourth part of the soul - the nutritive - there is no such virtue; for there is nothing which it is in its power to do or not to do”. (ARISTOTLE, 1999: 103, tradução de David W. Ross). O texto grego de que dispomos diz: ἔτι τὸ ἔργον ἀποτελεῖται κατὰ τὴν φρόνησιν καὶ τὴν ἠθικὴν ἀρετήν: ἢ μὲν γὰρ ἀρετὴ τὸν σκοπὸν ποιεῖ ὀρθόν, ἢ δὲ φρόνησις τὰ πρὸς τοῦτον. ἐτι τὸ ἔργον ἀποτελεῖται κατὰ τὴν φρόνησιν καὶ τὴν ἠθικὴν ἀρετὴν: hē mén gar aretē tón skopón poiei orthón, hē de phrónēsin tá prós touton. (ARISTOTLE: 1894, page 1144a), o grifo é meu.

sabedoria prática lida com as contingências, aquilo que demanda deliberação, exigindo, não uma capacidade lógica de compreensão, mas o domínio do cálculo, da previsão, uma sabedoria capaz de meditar sobre os efeitos da ação, e os efeitos desses efeitos.

É importante observar que, se a *phrónēsis* é uma virtude intelectual, ela não é, contudo, uma ciência contemplativa, mas uma *sabedoria prática* que orienta a ação pelo conhecimento das coisas particulares e contingentes e pelo conhecimento dos meios. Dificilmente, contudo, se pode aqui ver a escolha desses meios separadamente dos fins. Em verdade, para uma *sabedoria prática* verdadeira, a ação virtuosa compreende em uníssono meios e fins ou fins que se alcançam precisamente por meios justos. Se a *sabedoria prática* decide sobre que meios devem ser escolhidos, ela o faz visando a alcançar o melhor dos fins: é nesse sentido que, até onde consigo ver, não é possível separar a *sabedoria prática* (ou *prudência*), que tem uma função de escolher os meios justos, de uma meditação sobre os próprios fins, uma vez que determina quais meios levam a determinados fins.

Há ainda um ponto fundamental antes de apresentar propriamente o debate atual. Permitam-me fazer a pergunta: aquele que possui a *phrónēsis*, chamado no texto de Aristóteles de *phronimós*, por isso traduzido muitas vezes por sábio, escolhe os meios-para-fins tomando a sua própria vida individual ou o faz pensando no que é melhor para todos? O sábio, vale lembrar o que disse antes, não é o cientista ou aquele que possui o conhecimento científico (o conhecimento que “permite conhecer o que há de mais sublime na natureza” (ARISTÓTELES, 2001: 119), mas aquele que se volta para as ações humanas “e coisas acerca das quais é possível deliberar” (*idem*). Assim, Aristóteles define precisamente a *sabedoria prática*: ela é uma deliberação e um discernimento a respeito das coisas envolvidas nas ações que estão em jogo quando se deseja atingir a finalidade da vida humana, ou seja, o bem viver, a vida boa, a felicidade. É claro que existe uma determinada *phrónēsis* que está voltada para a vida doméstica do indivíduo, mas como fica claro em 1141a, 33-34 (2001: 117), trata-se de um tipo de *sabedoria prática* diferente.

Voltemos à questão: a dimensão da autêntica *sabedoria prática* envolve a vida doméstica, a vida do homem individual, ou envolve a vida da totalidade da comunidade humana? Proponho, para responder a essa questão, o seguinte raciocínio: o homem possui uma natureza política, evidenciado pela sua incapacidade de dar conta de todas as suas demandas; a *sabedoria prática*, que envolve os meios com vistas ao fim supremo, que é alcançar o bem para todos, é própria do homem de prudência, do sábio.

Mesmo que o sábio vise a uma finalidade que seja doméstica, considerando as premissas acima, então essa finalidade não pode ser realizada *in concreto* a não ser em uma constituição política.

Passando o raciocínio a limpo: a *sabedoria prática* ou *prudência* pode se dar tanto na vida doméstica quanto na vida política, mas no caso da vida política ela parece estar envolvida em uma complexidade maior e exige maior perfectibilidade. E isso por uma razão quantitativa simples: trata-se não da vida de um cidadão, seja em relação a si mesmo seja em relação aos *seus*, mas da vida de toda a cidade. Assim, o que é exigido na vida política é uma ciência legislativa²⁷, que se volta não apenas para a colocação dos meios-fins para o indivíduo, mas para o bem de toda a cidade. Essa ciência legislativa e suas exigências permitem compreender as relações intrínsecas entre as virtudes éticas, que estabelecem e perseguem os fins, e a *sabedoria prática* que delibera sobre quais são os meios adequados a estes fins. Como ficam estas questões, no entanto, em nosso tempo atual?

Ao colocar as coisas assim, Aristóteles reservou às virtudes éticas a tarefa de colocar os fins, uma vez que por serem a própria ética e a política ela mesma espécies de ciências práticas da prática, devem meditar sobre o *para quê*: colocar essa pergunta exige mais que força intelectual ou conhecimento científico, exige, numa palavra, a própria *phrónēsis*.

A escolha do fim a ser alcançado é, do ponto de vista da política, do bem comum, da expectativa da vida em comunidade, mais importante do que o fim colocado pelo indivíduo ou pelo cidadão: trata-se de construir um projeto que desejamos atingir e que tenha benefícios políticos, ou para usar um termo mais atual, sociais. Uma vez feito tal escolha, nossa inteligência trabalha para construir suas condições de realização: os meios mais adequados. Ao deliberar sobre quais os meios mais adequados aos fins, podemos dizer hoje, que a prudência envolve diretamente a ciência e a tecnologia, tal como compreendemos hoje estas duas instâncias. Ora, sobre a própria ciência, poder-se-ia perguntar: qual é o seu lugar na cidade? Ou em outros termos, quais são as relações que estabelecemos entre a ciência e a política? Se nossa escolha for enviar uma nave tripulada a Marte (decisão política), em algum momento conseguiremos fazer isso. Ou seja, nossa inteligência e esforço conseguirá produzir os meios para atender a esse projeto. A pergunta que a ética teleológica coloca é, a meu ver, fundamental, pois

²⁷ “No caso da sabedoria relacionada com os assuntos da cidade, a forma de *sabedoria prática* que desempenha o papel predominante é a ciência legislativa” (ARISTÓTELES, 2001: 119, ou 1141b, início do capítulo 8).

exige a justificativa: *para que ir a Marte?* E aqui é fácil perceber a impossibilidade de se separar a *sabedoria prática* da colocação dos fins (a questão propriamente ético-política) Fica, pois, a exigência da justificativa dos fins. Para citar apenas mais um exemplo, poderia dizer igualmente que se a finalidade de nossa inteligência visasse novas técnicas para resolver a questão do saneamento básico, certamente alcançaríamos em algum momento tal fim. Mas nesse ponto, seria preciso uma confluência entre técnicas adequadas às condições sociais das comunidades (deliberação, *prudência*) e os projetos políticos (decisão ética da colocação dos fins). E sabemos, por experiência, que as coisas não são tão confluentes como desejaríamos. Em termos mais precisos, é possível notar aqui uma relação entre razão instrumental e razão normativa: os fins, no fundo, obedecem a certos valores ou hierarquias de valores. Resta um debate sobre que tipo de valor ou de racionalidade justificaria e orientaria os meios nos tempos atuais, em que praticamente nos esquecemos não apenas das lições dos gregos, esquecemos da própria colocação do problema que envolve as virtudes e seu lugar na reflexão ética.

Importa perceber que a colocação do fim é fundamental e exige igualmente o discernimento. Quais são os fins que devemos colocar para exigir de nossa inteligência a criação de meios? Perguntar pelos projetos que devemos desenvolver é o mesmo que perguntar pelos problemas que devemos colocar. Aqui entra uma discussão atual sobre a determinação dos fins, uma vez que eu poderia dizer, tal como o sociólogo alemão Max Weber, que agir de maneira a seguir fins pré-escolhidos é estabelecer uma maneira racional de ação (WEBER, 1999: 16). O que se segue a esse modo de ação é uma *ética da responsabilidade*, uma vez que é preciso não apenas pensar nos meios adequados, mais prudentes, mas nas consequências secundárias. É preciso decidir pelo fim da ação diante de vários fins possíveis. A própria racionalidade prática é pensada em nossos tempos em termos de eleição de fins, de utilização de meios e de orientação de valores. Parece-me, guardadas as devidas diferenças, que Aristóteles (à parte a discussão da *vida contemplativa*) toma a inteligência teórica a serviço da *sabedoria prática*, e neste sentido é possível aproximar a sua visão do conceito weberiano de racionalidade instrumental. É importante notar que se por um lado Weber define esse conceito em relação a uma determinada ação, ele o faz para medir a eficácia da escolha dos meios que permitirão alcançar o fim, mas por outro lado, fala também de uma racionalidade eletiva, segundo a qual uma ação pode ser medida pela correção do cálculo dos fins por meio de valores definidos com precisão (WEBER, 1999: 233). Ora, uma racionalidade eletiva nos leva ao entendimento de que os fins orientam as escolhas e de que ações

são necessárias para se alcançar esses fins. Nesses termos, não se está a falar de escolhas e valores individuais, mas sim de padrões axiológicos da própria sociedade que conduzem, portanto a uma racionalidade normativa. Eis, ao meu ver, a atualidade do pensamento de Aristóteles em outros termos.

Retomemos a passagem do texto de Aristóteles. As virtudes éticas “nos fazem perseguir o objetivo certo”, ao passo em que o discernimento, a *sabedoria prática*, nos leva a escolher os *métodos* adequados a este objetivo. Mas a grande questão é: estamos ainda dispostos a falar nos tempos atuais em virtudes? Ainda somos capazes de pensar em termos de uma ética teleológica? A impressão que tenho, mediante as discussões éticas em nossas Universidades, é que nos esquecemos completamente das bases fundamentais da história da ética. Nossa ética é vazia de virtudes, que são relegadas a uma peculiar característica da vida privada. Esvaziar a ética do problema das virtudes, estabelecer em seu lugar um *dever* que deve ser cumprido sob o risco de uma determinada punição (códigos deontológicos), é separar radicalmente a ética da educação e da política, tomando para ela uma determinada inspiração de legislação, sem, no entanto, entrar no debate da fundamentação do Direito.

A filosofia tem uma forte vocação democrática e pedagógica, e no campo da ética, a sua missão é de, intelectualmente, empreender uma crítica dos costumes e, do ponto de vista prático, levar adiante a tarefa de examinar as ações mais importantes do ponto de vista da cultura e da política quanto aos seus fins e quanto à qualidade ética de seus princípios e meios. Ora, nesse sentido, em uma civilização cada vez mais subordinada à ordem da tecnociência, essa é sem dúvida uma tarefa essencial: sem ela, corremos o risco de aprimorar tecnicamente os meios antes mesmo de deliberar sobre os próprios fins. Ora, tomar os meios (do ponto de vista dos produtos tecnológicos e da própria inteligência técnica) como mais importantes que os próprios fins conduz, inevitavelmente à catástrofe, isto é, a um esgotamento ético da própria civilização. Uma comunidade sem a virtude da *prudência*, sem a *sabedoria prática*, não sabe propriamente deliberar o que é mais importante para si e corre o risco de se afastar de um tipo de vida em que a felicidade seja possível, isto é, a própria prática das virtudes estará tão distante quanto distante estará igualmente a possibilidade de sua ordenação política ser justa. A questão de nosso tempo parece ser um certo esgotamento de forças necessárias para ultrapassar o caráter técnico da construção de meios que não são construídos de forma prudente, uma vez que sequer sabemos quais são os fins justos que devemos perseguir. Este esgotamento foi de maneira muito lúcida percebido já na

segunda metade do século XIX.

Em uma passagem de rara objetividade, Nietzsche escreve em 1884: “Niilismo: falta-lhe a finalidade; falta-lhe a resposta ao ‘para quê?’; o que significa niilismo? — que os valores supremos se desvalorizam.” (1922: §2)²⁸ O esforço do filósofo alemão em seu projeto de compreender seu tempo e o tempo vindouro o levou a compreender o niilismo como a porta de entrada da modernidade. Trata-se de um diagnóstico da crise da velha cultura Ocidental: a nova confiança na ciência (o positivismo) conduziu a Europa (e todo o mundo ocidental a reboque) a uma crise dos valores da tradição, tal como a fundamentação teológica da ética e os fundamentos racionais de uma ciência da práxis.

Em seu livro de 1886, *Além do Bem e do Mal*, Nietzsche (1999: vol.5, §214) dedicou o capítulo VII inteiramente a meditar sobre o problema das virtudes, colocando a questão da seguinte forma:

Nós europeus de depois de amanhã, primogênitos do século vinte — com a nossa perigosa curiosidade, com nossa multiplicidade, com a nossa arte do disfarce, com nossa crueldade persistente, e por assim dizer adoçada pelo espírito dos sentidos — se devemos propriamente possuir virtudes, temos apenas aquelas que podem entrar em melhor acordo com nossas inclinações mais secretas e mais afagadas, com as nossas mais forçosas necessidades, e andamos a procurá-las em nossos labirintos, nos quais como bem se sabe, misturam-se muitas coisas e outras chegam a perder-se inteiramente.

Para Nietzsche, todas as virtudes gregas foram envenenadas pela moral cristã, daí ele proclamar a questão para os “europeus de depois de amanhã”, num tempo pós-cristianismo, pois vê em seu próprio tempo um adoecimento moral pelo qual passariam ainda o século XX e o século XXI. Mas a questão a qual me refiro é essa perda da virtude em sua dimensão política: somos ainda capazes de retomar a questão das virtudes? A ética das virtudes, isto é, a ética teleológica é ainda possível para nós? Ou teria o utilitarismo moderno a enfraquecido totalmente com o seu hedonismo? A meditação de Nietzsche (*idem*, §227) apontou para uma única virtude ainda possível para esses europeus de depois de amanhã: a única virtude da qual ainda podemos ser capazes é a *probidade* (*Redlichkeit*).

Daí a questão de fundo que perpassa a minha crítica da educação em nosso tempo: somos ainda capazes de ensinar as virtudes? Somos ao menos capazes de

²⁸ “Was bedeutet Nihilismus? – Daß die obersten Werthe sich entwerthen. Es fehlt das Ziel. Es fehlt die Antwort auf das ‘Wozu?’”.

retidão, de honestidade intelectual, de *probidade*?

Quando Nietzsche vislumbrou seu próprio tempo, sua reclamação foi direto ao ponto de uma ausência de virtudes públicas, de uma estranha vocação do homem moderno para a vida interior, para a vida privada.

“O saber que, sem fome, é absorvido em desmedida, e mesmo contra a necessidade, já não atua mais como motivo transformador que impele para fora, mas permanece escondido em um certo mundo interior caótico... E assim a formação moderna inteira é essencialmente interior – um manual da formação interior para os exteriormente bárbaros.”

(NIETZSCHE, 1999, volume 1: 273)

Ora, é essa a nossa modernidade, é esse nosso tempo: as ações e escolhas dos sujeitos são inteiramente deixadas a seu arbítrio, desvinculadas portanto de um *ethos* da comunidade. Não mais a vocação para as virtudes políticas, mas a exigência de direitos individuais: é esse o problema que *marca* a nossa época em relação ao tratamento que damos à ética: retiramos da educação ética as virtudes e em seu lugar procuramos através de mecanismos de governo (*comitês de ética*) garantir que os sujeitos sejam salvos das mãos dos pesquisadores. Esta observação aponta para uma ausência de sentido próprio do campo da ética, uma ausência de finalidade de tal sorte, que poderíamos falar de um *niilismo ético*.

São as éticas pensadas em nosso tempo atual capazes de definir quais são os fins mais desejáveis de atingirmos? Faz ainda sentido falar em *prudência* como uma virtude política, isto, é, uma sabedoria capaz de deliberar sobre a finalidade e seus meios para que a vida dos cidadãos seja uma vida virtuosa? Por *niilismo ético* chamo tanto a valorização dos meios em detrimento à questão primordial de se estabelecer uma meta, quanto à própria questão de tomar os meios como se fossem eles mesmos os fins, uma vez que essa alienação de sentido gera um vazio axiológico.

Por último esse raciocínio nos leva à seguinte questão: aprimoramos suficientemente nossa inteligência técnica para resolver problemas com a revolução dos computadores: mas o raciocínio algorítmico ainda não faz parte dos currículos escolares. Nossa época ainda não compreendeu que o ensino das lógicas de programação aliam tanto a utilidade prática quanto a compreensão teórica: avançamos consideravelmente em relação à razão instrumental, em relação à complexidade dos meios. Ou levamos a sério a pergunta pela finalidade da educação, ou teremos ao final das contas, meios demasiados para fins exíguos e estéreis.

CAPÍTULO 3 – O Trivium Medieval

*Gram. loquitur; Dia. vera docet; Rhe. verba ministrat;
Mus. canit; Ar. numerat; Geo. ponderat; As. Colit astra.*²⁹

§ 23. Dificuldades em torno da periodização e definição do objeto

O caminho que propus percorrer até aqui, quando procurei conduzir nosso debate ao interior da Academia e do Liceu teve como fio condutor os textos dos próprios fundadores, Platão e Aristóteles, ao invés dos livros e compêndios dos historiadores. Acredito que esta estratégia deixou nossa investigação mais próxima de seus objetivos. Penso que esta estratégia tenha sido acertada. Pois bem, embora tenhamos os textos de Platão e os textos de Aristóteles da *Ética* e da *Política*, ainda que desse último tenhamos perdido seu tratado *Acerca da Educação*, é preciso agora realizar uma inflexão em nossa pesquisa para que os objetivos desse capítulo sejam apreendidos e compreendidos. Não é possível dispensar agora a contribuição dos historiadores, sobretudo dos historiadores da cultura, uma vez que não existe um pensador, escritor ou filósofo que dê conta, com sua obra, de tamanha empreitada que foi a instituição das artes liberais nas escolas medievais e a criação da Universidade. À primeira vista, a Idade Média é nosso objeto de investigação, nossa próxima parada. Dito desta forma, teríamos, no entanto, um espectro sem corpo que apenas deixaria nossos olhos cegos para aquilo que desejam ver. A pergunta mais sincera que deve ser feita é: *o que é Idade Média?* Talvez não haja periodização que mais careça de um investimento da inteligência dos historiadores numa reforma do que esse período que abarca mais de mil anos e revela-se, como não poderia ser diferente, absolutamente inexato e impreciso. *Idade das trevas* é uma expressão que apenas revela nossa ignorância em muitos aspectos.

No capítulo intitulado, “Idade Média Latina”, de seu monumental livro, *Literatura europeia e Idade Média Latina*, Ernst Robert Curtius cita uma série de *Histórias* da Idade Média e suas diferenças quanto à periodização. Diz, por exemplo, que o livro de Michael Rostovtzeff, *História do Mundo Antigo* estende-se até o século de Constantino; já os

²⁹ “A Gram[ática] fala; a Dia[lética] ensina a verdade; a Ret[tórica] ministra palavras; a Mús[ica] canta; a Ar[itmética] conta; a Geo[metria] mede; a As[tronomia] estuda os astros” Tratam-se de versos mnemotécnicos sobre as artes liberais do final da Idade Média, provavelmente século XIV (cf. CARDERERA, Mariano, *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Tomo III, pp. 432-434. Madrid. Imprenta de A. Vicente - 1856)

estudos de Ernst Kornemann dividem a Império Romano em três épocas, o principado (de 27 a.C até 305); a restauração do Império feita por Constantino (305 a 337) e a época do *dominato* (337 a 641), sendo que a periodização desta última época tenha gerado alguma polêmica entre os historiadores, uma vez que houve um adentramento no período bizantino (CURTIUS, 1996: 53).

Quando tem início a chamada Idade Média? As respostas variam muito conforme se tem em mente a história política ou a história espiritual (a história da criação de obras fundamentais). Poderíamos também perguntar pelo seu fim da seguinte maneira: quando afinal começa a modernidade? Existem respostas muito diversas: os italianos colocam ou querem colocar a modernidade no Renascimento, os alemães na Reforma. Uma espécie de acordo só foi levada a cabo no século XX, pouco tempo depois que estes dois países tardiamente conseguiram realizar uma unificação de seus Estados (no século XIX), admitindo que pouco antes do início dos anos de 1500 iniciou-se um processo que conduziu ao surgimento da *Aufklärung*, das democracias modernas (França e Inglaterra) e dos Estados Nacionais (Alemanha e Itália). Mas talvez um olhar de fora, como é o nosso caso, que estamos do lado de cá do Atlântico, revele certa ingenuidade nessa pretensão de modernidade da Europa, uma vez que as duas grandes guerras solaparam o racionalismo moderno e sua esperança de iluminação através de uma razão universal. Talvez o conceito de Idade Moderna tenha caducado neste sentido, menos, é claro, para aqueles que apenas consideram os progressos da indústria (como parece ser o caso de nossa história escolar e seus manuais) e o desenvolvimento de novas tecnologias. Mas do ponto de vista de uma história espiritual, a modernidade parece ter-se revelado muito mais frágil do que poderiam prever os homens do século XVIII (a exemplo dos iluministas) e XIX (a exemplo dos positivistas). A obra de Friedrich Nietzsche é notável nesse sentido por ter tido a consciência no meio do processo da crise da modernidade (*cf. Humano, demasiado humano e Aurora*).

Para definir nosso objeto de estudos, algumas considerações sobre a língua e a literatura latina dão algumas pistas. Este campo de estudos é dotado de uma riqueza e de uma complexidade que continuam a gerar diversas teses de mestrado e de doutoramento nas mais diversas áreas, na filologia, nas artes plásticas, na teologia, na filosofia, na literatura, na pedagogia, na música, na história, etc.. Convém, portanto, diante dessa difícil geografia cultural, recortar com exatidão nosso objeto de investigação. Lembremos, uma vez mais, que meus propósitos são de investigar e compreender determinadas visões pedagógicas que tiveram grande influência na cultura

do Ocidente para criticar nosso tempo atual. Com isso, não tenho nenhuma pretensão histórica, embora tenha centrado meus esforços para ser o mais rigoroso possível no domínio do objeto.

De modo geral, meu interesse é compreender as condições que levaram a Europa a criar a Universidade e a natureza desta instituição na qual estamos hoje inseridos. Até agora, estudamos Platão e Aristóteles. Estes dois filósofos marcaram fortemente o pensamento medieval, sobretudo pelo lugar que dois pensadores fundamentais ocuparam: Agostinho de Hipona, que fundamentou as doutrinas do cristianismo na filosofia de Platão, e Tomás de Aquino, que traduziu o cristianismo em uma filosofia aristotélica. Os gregos de uma forma mais presente do que imaginamos, marcam a criação da Universidade medieval.

Até o século XII, as escolas antigas, a exemplo da Academia e do Liceu, serviram de modelo, sendo muitas vezes chamadas de escolas de ensino superior, tal como as denominam estudiosos como Olga Pombo (POMBO, s/d). Mas a Universidade não é uma comunidade tal como a Academia ou o Liceu. O termo *Universidade* não se referia a um centro de estudos, não se referia a uma escola. O estudioso Giovanni Reale aproximou a Universidade medieval à noção de sindicato, de associação corporativa, “que tutelava os interesses de uma categoria de pessoas” (REALE, 2005: 123), o que talvez seja apenas uma imagem inexata, mas que ilustra à sua maneira a relação entre os professores e os alunos. Se observarmos a palavra *universitat*, com uma boa gramática latina ao lado, veremos que ela é composta por três partes: *unus*, que se traduz literalmente por *um*, indicando unidade, *versus*, que é o particípio passado do verbo *vertere*, que se traduz por voltar, dobrar, virar, tornar e o sufixo *tat*, que denota qualidade. Então, *uni-versi-tat* ou universidade se deixa traduzir literalmente por tornar *tornado um*, o que indica a ideia de corpo, sociedade, o que colabora para a ideia de “associação corporativa” entre mestres e alunos. Seja como for, as primeiras universidades são efetivamente, não há dúvidas, a Universidade de Bolonha (1158) e a Universidade de Paris (1200). Mas antes de definir o objeto propriamente, é preciso apresentar os resultados da pesquisa que permitem tal definição.

Parece que a invasão dos povos germanos e dos povos árabes culmina efetivamente com o fim do Mundo Antigo. O Mundo Antigo não pode ser determinado apenas tendo em mente os séculos de Platão e de Aristóteles, o que se chamou de “época clássica”, como pretendeu o classismo alemão. O Mundo Antigo deve sim ser demarcado desde Homero, a obra escrita mais antiga e influente da Antiguidade. Mas

até quando? Os historiadores colocam o fim do Mundo Antigo no século IV da era Cristã, quando Constantino elevou o cristianismo ao patamar de religião do Estado, no ano de 381. De um ponto de vista simbólico, o ano de 384 é demasiadamente ilustrativo, quando foi retirado do Senado romano o altar dedicada à deusa Vitória, da tradição antiga que agora será chamada de tradição pagã [mais exatamente desde uma lei de 381 que considerava crime o paganismo (MOSS, 1935)]. A partir daí, os templos da antiga religião politeísta começam ser saqueados e destruídos. Um pouco mais tarde, teremos um dos episódios que considero um dos capítulos mais tristes da história das ciências, quando a Escola de Alexandria, um dos centros de estudos avançados mais importantes da história foi saqueado e destruído, o que representa, talvez, um atraso de mais de mil anos na retidão das teorias cosmológicas e astrológicas. É que ali havia teorias e provas matemáticas e empíricas que demonstravam o heliocentrismo (FERRATER MORA, 2001, verbete Hipátia), derrubando o velho geocentrismo grego. Hipátia havia demonstrado que as órbitas dos planetas até então conhecidos, incluindo a Terra, formavam uma elipse em torno do Sol (lembramos que Copérnico afirmará no início da chamada “ciência moderna” que a órbita dos planetas é circular, tendo sido corrigido por Kepler, que reafirma a tese de Hipátia, já totalmente esquecida na chamada modernidade). No fundo, as invasões que a Europa sofreu não foram mais devastadoras que a própria destruição de sua cultura antiga pelo próprio Estado Romano convertido ao cristianismo.

Segundo os estudos de Pierre Courcelle, lembrado por Curtius (1996: 57), há que se considerar uma diferença fundamental na invasão dos germanos (os povos do norte, tal como os *vikings*) e dos árabes, no final desse período do Mundo Antigo. Apesar de a força árabe ser demasiada quando comparada a dos germanos, os árabes não foram assimilados, tendo a influência germânica sido permanente no período da Idade Média. Essa influência é, sobretudo política e não literária. Esses episódios têm uma importância considerável para os estudos da recepção de Aristóteles na Europa Medieval e para a compreensão da criação da Universidade, uma vez que os árabes absorveram, traduziram e conservaram as obras de Aristóteles que foram destruídas nos saques cristãos da escola de Alexandria, tendo sido mais tarde, no século XIII, reintroduzidas a partir do contato dos europeus com os árabes, que ensinavam Aristóteles, por exemplo, na escola de Córdoba, na Espanha sob o domínio árabe³⁰.

³⁰ É sobretudo a partir de 750, ano em que se inicia a dinastia de Abássidas, que o mundo árabe assumiu seu interesse pelos gregos. Alguns grandes nomes devem sempre ser lembrados quando falamos da

Na seção 24 voltarei a este ponto.

Uma passagem de Pierre Courcelle, novamente trazida por Curtius (*idem*), é ilustrativa:

Que são, ao lado dessa invasão [a dos árabes], os prolongados e brandos ataques dos germanos que, no decurso de séculos, só conseguiram invadir a zona fronteira da România?! (...) Enquanto os germanos nada tinham a opor ao cristianismo do Império Romano, os árabes estavam inflamados por uma nova fé. Isso, somente isso, os tornou inassimiláveis. Pois, afora isso, eles não alimentam mais preconceitos do que os germanos contra a cultura daqueles a quem subjugaram. Antes se apropriam dela de maneira espantosamente rápida. Para a ciência, recorrem à escola dos gregos e para a arte, igualmente a gregos e persas. Não são sequer fanáticos, pelo menos a princípio, e não pretendem converter seus súditos. Querem, todavia, levá-los à obediência ao Deus único, Alá, ao seu profeta Maomé e, como este era árabe, à Arábia. Sua religião universal é, ao mesmo tempo, uma fé étnica. São servos de Deus (...). O germano, ao entrar na România, romaniza-se; o romano, ao contrário, arabiza-se logo que é envolvido pela conquista árabe.

Um estudo desse período de invasões mostra que os germanos, por onde passaram, deixaram ainda persistir a língua latina, cercado-se de mestres da retórica latina, de poetas e juristas romanos, redigindo em latim suas leis, documentos e cartas (CURTIUS, 1996: 58). Entre os séculos da invasão até o século X, o latim continua a ser a língua oficial de toda a România³¹ (e continuará até o início da modernidade), mas cada vez mais nesse período o povo europeu se torna analfabeto, embora ainda pudessem os cristãos entender a missa e as palavras dos padres. “Desapareceu entre os leigos a capacidade de ler e escrever. Os carolíngios só encontram gente instruída no clero” (CURTIUS, *idem*). Com isso, o latim tornar-se uma língua erudita. Com a permanência da influência dos germanos, uma vez que os árabes não foram

produção espiritual ou filosófica dos árabes: Al-farabi e Vacinea, no Oriente (Bagdá), e sobretudo Averróis no Ocidente (Córdoba). Avicena e Averróis são sempre estudados em nossos cursos de graduação em filosofia. O primeiro teve um caráter enciclopédico, e é importante também na história da medicina, tendo sido um grande médico. Como filósofo, produziu uma obra fundamental, *O livro da Cura* em que trabalha temas como lógica, filosofia da natureza, psicologia e metafísica em 18 tratados. Sua filosofia é marcada pela influência de Aristóteles, sobretudo na lógica, e de Platão, sobretudo em questões teológicas. Para uma análise da obra de Avicenna, recomendo vivamente o livro de Lima Vaz, *Escritos de Filosofia*, vol. I – Problemas de Fronteiras, indicado na Bibliografia. Averróis, é igualmente marcado pelo aristoteísmo, e talvez tenha sido o grande comentador das obras de Aristóteles que a Europa medieval conheceu. O mesmo livro de Lima Vaz é uma preciosa obra para compreender e situar esses pensadores.

³¹ Por România, os estudiosos de hoje entendem o conjunto de países em que a língua oficial é de origem românica, ou dizendo de outro modo, de origem no latim. Portanto, a România é toda a Europa falante de línguas latinas: romeno, italiano, francês, provençal (considerado por muitos, a exemplo de Voltaire, como a língua mãe das demais, uma espécie de língua romana rústica), catalão, espanhol e português.

assimilados, a Europa transforma-se em uma estrutura feudal. Diante deste quadro, podemos então observar que a influência dos povos germanos não foi espiritual, mas apenas política, jurídica e econômica. É um período de grandes dificuldades e misérias para os povos. Do ponto de vista da língua e das criações do espírito, são, contudo, muito significativas as criações dos séculos XII e XIII.

Há, observando a criação filosófica, literária e pedagógica, uma espécie de florescimento ou amadurecimento nesses séculos. Eles nos interessam fundamentalmente. Para precisar então nosso objeto, duas perguntas podem trazer luz à questão que estou perseguindo: que influência os gregos tiveram no sistema de educação medieval? Como fora constituída a Universidade do início do milênio passado? Estas duas perguntas conduzem a uma análise das chamadas Artes Liberais e da Universidade medieval. E este constitui, pois o objeto de nossa análise: qual é a finalidade da educação liberal? Em que consistia a formação universitária e que finalidades estão presentes na criação da Universidade? Sem pretensões de construir uma história da cultura, desejo apenas trazer à luz uma resposta para essas duas perguntas com o propósito de fundamentar uma análise de nossa educação atual.

§ 24. A Antiguidade na Idade Média

Apesar das grandes questões históricas e políticas, devo considerar, para a presente tese, outros aspectos marcantes no início da Idade Média, como o surgimento de um método pedagógico profundamente difundido que ficou conhecido por Escolástica, que remonta à obra de Boécio, um filósofo nascido no ano 480 em Roma que ocupou importantes cargos estatais e foi morto em 524, após ter sido preso, acusado por Cipriano, sem ter tido, contudo, a justiça de fazer sua defesa. Na prisão, Boécio escreveu um livro fundamental para a filosofia, muito apreciado por nós, estudantes e professores dessa área, intitulado *Consolação da Filosofia*, que ganhou no Brasil uma edição da Martins Fontes. Na próxima seção falarei dele.

Boécio dedicou boa parte de sua vida a estudar a filosofia grega e a introduzi-la na cultura de seu tempo. Por isso muitos estudiosos o denominam como o *último dos romanos e o primeiro dos escolásticos* tendo sido definido, portanto, como um dos fundadores da Idade Média (REALE, 2005: 130). O fato é que introduziu a lógica aristotélica na educação medieval, enfrentou a questão se existem ou não universais³², e

³² Ou seja, o problema do nominalismo

efetivamente tornou-se um mediador entre a filosofia dos gregos e a filosofia medieval.

Se observarmos de perto as escolas desse período, teremos ainda fortemente uma presença de Platão e Aristóteles tanto no método quanto no conteúdo do que se ensina. A lógica aristotélica, bem como seu livro de retórica, têm importância fundamental e lugar privilegiado no ensino no século de Boécio. Acontece que cinco anos após sua morte, em 529, por mando do imperador Justiniano, todas as escolas pagãs foram fechadas. O próprio estudo da lógica aristotélica fica a partir daí comprometido, por ser considerado um pensador pagão (somente no século XIII a obra de Aristóteles será recuperada). Como eu já havia apontado no início da seção 9 do capítulo sobre Platão, foi nesse ano que a Academia ateniense foi fechada. Também a escola de Alexandria, que eclipsou a Academia neste período, foi fechada. É o início de uma cultura marcada pelo domínio da Igreja que procura criar uma identidade para si sem a influência dos antigos gregos e dos povos não cristãos. Sabemos, contudo, que a influência dos gregos não poderia ser apagada por um ato político-administrativo. Embora Platão tenha sido absorvido pelo cristianismo, sobretudo pela obra de Agostinho, os árabes preservavam a obra de Aristóteles, que ressurgirá de forma devastadora no século XIII. Infelizmente a escola de Alexandria não teve a mesma sorte, e suas importantes teorias, sobretudo nos campos da matemática e da física, foram esquecidas após terem sido destruídas pelo fogo cristão.

A partir do ato de Justiniano de fechar as escolas pagãs, a educação medieval (tenho em mente a România) passa a ficar definitivamente sob a tutela da Igreja/Estado. Tanto que as escolas desde o século de Justiniano, século VI até o século XIII, serão sempre de três tipos: 1) as escolas monacais ou abaciais, dirigidas por monges e que são situadas em prédios anexos às Abadias; 2) as igrejas episcopais, anexadas às catedrais e dirigidas por bispos e 3) as escolas que permitem os leigos, embora, é claro, os nobres leigos, as chamadas escolas palatinas, anexadas à corte, chamadas em latim de *palatium* (REALE, 2005: 121).

Alguns documentos do século VIII mostram uma determinada escola palatina que desenvolveu um currículo que fora usado como modelo para as demais escolas dos países de língua latina que compunham a România. Esta escola criada por Carlos Magno em 781, convidou Alcuíno de York para dirigi-la. É a partir daí que o chamado *trivium* e *quadrivium* passam a compor globalmente os currículos das escolas medievais. Parece que Alcuíno foi uma espécie de mentor e conselheiro de Carlos Magno em todos os assuntos pedagógicos, na direção da educação do Estado. Assim, assumindo as

questões pertinentes à instrução e também ao culto, ele organizou o ensino da seguinte maneira (REALE, *idem*):

- 1) Leitura, escrita, noções elementares de latim vulgar, compreensão sumária da Bíblia e dos textos litúrgicos;
- 2) Estudo das sete artes liberais (artes do *trivium*: gramática, retórica e dialética; e as artes do *quadrivium*: aritmética, geometria, astronomia e música);
- 3) Estudo aprofundado da Sagrada Escritura.

Apesar da presença do estudo dos textos judaico-cristãos, podemos notar que boa parte dos estudos medievais é fortemente marcada pelos modelos pedagógicos dos gregos, uma vez que os manuais de estudos deste período centralizam a educação no ensino das artes liberais. É claro, as artes liberais não chegam diretamente da Grécia Antiga, elas são refinadas por Boécio, por Agostinho, bem como por Cícero, antes de chegarem a Alcuíno. Mas seja como for, não é possível desamarrar os laços dos gregos.

É que ao menos em seus traços gerais, a educação medieval é uma continuação da educação grega. Para fundamentar essa tese, a de que as artes liberais são criações dos gregos, não dos medievais, como querem muitos estudiosos, é preciso retornar a uma fonte dada pelos próprios romanos do século I: refiro-me especificamente, na verdade, a um romano, Sêneca, que na epístola de número LXXXVIII trata das chamadas *artes liberales* e dos *studia liberalia*. Com esta fonte, é possível remeter a criação das *artes liberais* ao contemporâneo de Sócrates, o sofista Hípias de Élide, que fora combatido por Platão analisando suas posições em um diálogo que recebeu seu nome. As artes liberais eram chamadas na língua grega pela expressão *εγκύκλιος παιδεία*, *egkúklios paideia*, expressão traduzida por Curtius (1996: 72) por *educação comum cotidiana*, muito embora seja preciso marcar a significação de *εγκύκλιος* (*egkúklios*) como algo completo, sendo a mesma raiz da palavra *enciclopédia*. Seja como for, a *egkúklios paideia* refere-se a uma educação geral, não especializada, como inclusive assinala quando tratei dos sofistas, na seção do capítulo dedicado a Platão.

Boécio talvez tenha sido o primeiro, ou talvez seja a fonte mais antiga, a referir-se às disciplinas matemáticas (música, aritmética, geometria e astronomia) como *quadrivium*. Não poderia dizer que tenha exatamente nomeado de *trivium* o ensino da gramática, da dialética e da retórica. Estes estudos permaneceram dominantes nos séculos de Boécio já tendo tido, inclusive, grande repercussão o escrito de Marciano

Capela, inscrito no imaginário pagão, intitulado *Bodas da Filologia com Mercúrio*, escrita entre os anos de 410 e 439, em que aborda de forma alegórica as sete artes. Em seu livro, não usa as expressões *trivium* e *quadrivium*.

Que tipo de ensino consistiam as artes liberais? Que resposta é possível extrair daí quando colocamos nossa pergunta teleológica? Para chegar a uma resposta, é preciso compreender a expressão *artes liberais*. Acredito que um domínio do modo como os medievais compreenderam esta expressão permite responder a estas perguntas.

É claro que a palavra *arte* empregada na expressão que passo agora a examinar com mais rigor não tem o mesmo sentido que damos a ela quando estamos a falar de *estética*, de *história da arte*, de *filosofia da arte* ou de modo mais cotidiano, quando nos referimos a *produção artística*. A palavra *arte* foi muitas vezes usada para traduzir a palavra grega *techné*. E é bem possível que essa tradução ajude a clarear nossa compreensão. Mas sigamos por outro caminho possível, uma vez que esse confronto com o vocábulo grego deve remeter a uma distinção entre *techné* e *episteme*, entre técnica e ciência, que prefiro evitar nesse momento por não trazer necessariamente um clareamento à discussão.

O primeiro ponto é portanto demarcar uma diferença da expressão latina *ars* do sentido moderno da palavra *arte*. O segundo ponto é a ligação que a palavra *ars* tem com a noção de *seguir regras*, tendo sido compreendida no livro de Curtius (1996: 73) como “um conjunto de regras que ensinam a fazer com acerto alguma coisa”. Esta definição está fundamentada na relação *lexical* que existe no latim antigo entre as palavras *ars* (arte) e *artus* (estreito), no sentido de que as artes incluíam regras estreitas. Neste sentido, devemos situar as artes (liberais) numa espécie de lugar entre a técnica e a ciência, uma vez que são disciplinas de saber propriamente que conduzem a um domínio de regras (como é o caso da gramática, da música), a um domínio prático (como o caso da retórica) e a um domínio científico (como é o caso da astronomia e da própria gramática³³). Mas sobretudo, com a adoção das artes pelos cristãos, elas passam a significar mais do que isto: são tidas como *sete colunas de sabedoria* (expressão usada por Plotino, *Poetae*, III, 439, linha 26) que permitem uma elevação espiritual.

³³ Para compreender como a gramática reinou como a ciência mais importante das artes durante a Idade Média, ver as teses de Marshall McLuhan, em seu magnífico livro, *O trivium Clássico*, indicado na bibliografia.

Mas o que é revelador, no entanto, é o uso do adjetivo *liberais* atribuído às artes. A compreensão desse adjetivo aproxima nossa imaginação à noção de *tempo livre*, tal como Aristóteles compreendeu essa expressão, no tratado da *Política*, como mostrei anteriormente. Por liberal deve ser entendido na expressão artes liberais, estar liberado, estar livre, desinteressado para o aprendizado, no sentido de que não se busca o aprendizado por interesse prático, mas sim pelo prazer da formação.

Na carta que mencionei acima escrita por Sêneca, há uma explicação notável: chamam-se liberais as artes da educação porque referem-se a homens livres, ou dignos de liberdade. Elas opõem-se às artes mecânicas, que são voltadas para o trabalho. Em Sêneca, de acordo com a Carta LXXXVIII, as artes liberais representam uma espécie de introdução à filosofia. As artes liberais são disciplinas que não servem propriamente para ensinar um ofício, nada têm a ver com a preparação para o trabalho, mas são as formadoras do espírito humano.

As artes permanecem inalteradas desde o final do século VIII, quando Carlos Magno oficializou o seu uso nas escolas medievais, até o século XII. A primeira arte que compunha o trivium sempre foi a gramática. Das três, ela parece ter sido a que mais atenção recebeu dos professores medievais. Há que se notar inicialmente que esta ciência não era reduzida às questões de morfologia e sintaxe, como fazemos em nossa “modernidade”. Os estudos de McLuhan mostraram que toda a educação medieval, até o século XVII, teve como base esta ciência, que era entendida como “a exegese alegórica dos fenômenos naturais” (McLUHAN, 2012: 30). Assim, a própria ciência será entendida como um método gramatical de compreender a natureza. Somente com Descartes é que a ciência se tornará matemática. Nos tempos atuais, dentro das Ciências Humanas, a antropologia e a psicologia³⁴ parecem devolver à gramática alguns de seus aspectos que ultrapassam os limites dados a ela dentro dos estudos das línguas. Nos manuais medievais, além dos estudos da língua latina, os estudantes eram iniciados aos estudos da filologia e uma diversidade de conceitos ocupava o ensino da gramática, como por exemplo: analogia, etimologia, barbarismo, solecismo, metaplasmo dentre outros. Por barbarismo, entendiam os erros de linguagem e de pronúncia trazidos pelos povos não latinos e helênicos; por solecismo (o nome vem dos habitantes de Soles, na Cilícia), entendiam os erros na construção da estrutura da frase; e por metaplasmo, o esquecimento pragmático das normas gramaticais, que ficou conhecido

³⁴ Por mais que se classifique a psicologia na área da saúde, a base das ciências da psicologia continua a ser as ciências humanas. Veja-se por exemplo, a fenomenologia e a filosofia da linguagem.

também por *licentia poetarum* (licença poética), como podemos ver em Isidoro, preservado no livro de Curtius (1996: 80).

Além da gramática, havia ainda um privilégio dos estudos da retórica, a segunda das artes liberais. O estudo da retórica permite compreender melhor o universo cultural da Idade Média Latina. Infelizmente, esta arte desapareceu de nossos currículos, pois desenvolve não apenas habilidades de persuasão através do discurso, mas, sobretudo, a compreensão dos argumentos das ciências, da filosofia e da política. Talvez esta ausência se explique, em grande medida, no esvaziamento da noção greco-romana de cidadania em nossa cultura moderna e contemporânea. Assim, muitas vezes a retórica é vista como uma artimanha do político de fazer os homens funcionarem como meios para que ele atinja seus fins, que não necessariamente são os fins da política. A desconfiança da retórica a banuiu de nossas escolas. O poeta Goethe (1987: 47) assim se referiu à retórica, essa arte manhosa, em seu monumental *Fausto*:

Falam o juízo e o são conceito
Por si, com artifícios poucos;
E, se dizerdes algo vos é dado,
Deveis caçar vão palavreado?
Vossos discursos, cintilantes no momento,
Em que da humanidade as sobras encrespais
Insulsos são qual nebuloso vento
A sussurrar por secas folhas outonais!

As palavras de Fausto a Wagner nos dão conta de seu espírito que, deslumbrado com a sua própria ciência, acaba enveredando pelos caminhos da magia. Não refletem exatamente a opinião de Goethe, mas certamente a do espírito de seu tempo e ilustram bem nossa situação contemporânea em igual medida.

Etimologicamente, a palavra retórica significa “arte de falar”, o que revela que a própria fala é aí tomada a partir da construção de uma técnica (*ars*). A história da retórica remete aos gregos, como na verdade, parece remeter toda história das ciências. Já falamos brevemente de seu lugar entre os sofistas gregos. Sabemos de sua importância em Platão e Aristóteles, tendo este último escrito um importante tratado que está à nossa disposição: *Arte Retórica*. Também os romanos dedicaram especial atenção ao ensino da retórica, fundamental para a República e para o exercício pragmático da política. De modo geral, a arte da retórica compreendia cinco partes: *inventio* (*‘ευρεσις*),

dispositio (ταξίς), *elocutio* (λεξις), *memoria* (μνημη) e *actio* (προκρίσις). Três gêneros de eloquência formavam o objeto da retórica: o discurso forense; o discurso deliberativo e o discurso laudatório ou solene (CURTIUS, 1996: 107-110).

O discurso forense era praticado nos processos judiciais simulados e foi bastante difundido na Antiguidade romana. Mas com o desaparecimento da República, seus estudos quase desapareceram. Tendo, contudo, retornado no século XI e XII, quando as *disputationis* eram praticadas nas aulas de retórica, e aí a simulação de casos de direito traziam grandes ensinamentos ao estudante tanto das escolas daquele período, quanto das Universidades que estavam começando a surgir. O discurso deliberativo foi muito praticado pelos atenienses e pelos romanos em suas assembleias. Mas talvez somente na educação romana tenha constituído objeto propriamente de uma educação comum. Tratava-se de simulações de situações em que o estudante tinha de deliberar sobre o que fazer, uma vez colocado no lugar de um personagem conhecido, como Agamêmnon, se deveria ou não sacrificar sua filha Ifigênia, e construir um discurso defendendo sua posição.

Por mais que ocorram transformações nos estudos da retórica, ela continua mais ou menos a mesma até o século XII. O século XII trouxe grandes transformações para a educação medieval. Transformações que afetaram diretamente as sete artes liberais, capazes de resultar numa espécie de *renascença do século XII* (expressão que aparece no livro de Curtius, 1996: 90, no livro de McLuhan, 2012: 22 e no de Carpeaux, 2012) e que trouxeram um grande florescimento para as escolas medievais, sobretudo na França, e que resultaram na criação da Universidade.

Uma evidência deste florescimento das escolas francesas do século XII pode ser lida no relato de Bartolomeu Ânglico, desenterrado no livro de McLuhan (2012: 180):

Assim como Atenas outrora brilhou como mãe das artes liberais e ama dos filósofos, em nosso tempo Paris elevou o nível do conhecimento e da civilização em toda a Europa, e não apenas na França; então, como diz respeito à sabedoria, ela acolhe hóspedes de todo o mundo, satisfaz seus desejos e os submete a um governo pacífico.

O orgulho dos franceses não é apenas o de ter criado a sua Universidade, mas o de a Universidade de Paris manifestar e concretizar o ideal de civilização. Cerca de três séculos antes desse relato de Bartolomeu Ânglico, o ministro da educação de Carlos Magno, Alcuíno, havia dito a mesma coisa em relação à Inglaterra, comparando-a à

velha Atenas. E certa de dois séculos mais tarde a esse renascimento do século XII será a vez dos florentinos viverem o seu renascimento, com a produção de tantos gênios em Florença (a um só tempo, Michelangelo, Raffaello, Donatello, Machiavelli, Da Vinci, etc..) que talvez só tenha mesmo similaridade na Atenas de Sócrates, Sólon, Fítias, Demócrito, Heródoto, Tucídides e Platão, entre tantos outros.

§ 25. A Universidade Medieval: seus estudos e seus métodos

A Universidade é uma criação da Idade Média. Como disse anteriormente, lembrando os estudos de Reale, a Universidade assemelhava-se a uma corporação de mestres e alunos. Já nas primeiras Universidades, dos séculos XII e XIII, os planos curriculares de estudos eram organizados em títulos tal como hoje: os graduados eram ou bacharéis ou licenciados, e os estudos aprofundados após essa graduação concediam os títulos de mestre e doutor. Assim, a Universidade em seu aparecimento não significava um conjunto de faculdades ou de ciências, mas uma associação. Também o estudioso alemão, Ernst Curtius, refere-se às universidades medievais desta forma: a universidade era “a corporação dos docentes e discentes” (CURTIUS, 1996: 92). Em seus estudos, a partir de documentos do período, pôde Curtius (*idem*) desenhar para nós um quadro das primeiras universidades:

A mais antiga é a de Bolonha, que Frederico I proveu de estatutos em 1158. Em Bolonha predominava, porém, o estudo da jurisprudência; só em 1352 se fundou a faculdade teologia. A Universidade de Paris desenvolveu-se lentamente. Já no século XII, reinava em Paris animada vida científica, estimulada por mestres como os victorinos e Abelardo. Lá encontramos diversas escolas, desde o fim do século XII, frequentadas por alemães e, sobretudo por ingleses. A Universidade de Paris já existia de fato. Mas é denominada de *universitas*

em 1208 ou 1209, por decreto do papa Inocência II.

Como podemos ver, a Universidade é fruto da escolástica. Destas Universidades, concentrarei minhas análises na Universidade de Paris, não apenas por ter aí um conjunto de documentos disponível à pesquisa de fontes, sobretudo a partir da disposição de uma parte do acervo da Biblioteca Nacional da França no site <http://gallica.bnf.fr/>, mas por ter familiaridade com um dos professores fundamentais dessa Universidade que transformou a vida intelectual da Europa: Tomás de Aquino, sem dúvida o pilar mais importante dos estudos de Filosofia Medieval no século XIII.

No final do século XII e, sobretudo no século XIII, Aristóteles invade a Europa por meio de traduções que começam então surgir de seus manuscritos que foram preservados pelos árabes: a sua ética, as obras de ciências naturais, a metafísica, as demais obras que versam sobre a lógica (a Idade Média começa agora a conhecer além do livro *Organon, Primeiro e Segundo Analíticos* e as *Refutações Sofísticas*) e a política. As obras de Aristóteles tiveram uma rápida difusão, sobretudo na Itália, na Sicília e na França. Os estudiosos árabes que dominavam o pensamento de Aristóteles, como Avicena e Averróis, ocuparam lugar fundamental nesta reintrodução da obra aristotélica na educação medieval de língua latina. Sem dúvidas, os pensadores do século XIII que ganharam maior destaque, São Tomás de Aquino, Roger Bacon, Abelardo, São Boaventura, podem ser chamados de aristotélicos e por terem trabalhado numa espécie de reconciliação entre a filosofia de Aristóteles e a teologia cristã, de neoaristotélicos. Portanto, ao abrir-se o século XIII, quando se deu exatamente a fundação da Universidade de Paris, o Ocidente Latino está de posse dessa importante literatura científico-filosófica que são a obra de Aristóteles, os pensadores neoplatônicos e a filosofia árabe-judia, a exemplo de Averróis.

Como mostrou o estudioso e erudito Henrique Cláudio de Lima Vaz, entre os anos de 1200 e 1210, em Paris, efetuou-se o esforço de traduzir do árabe para o latim (e novamente para o grego), a obra de Aristóteles, sobretudo, como evidencia Lima Vaz (1998: 19-21), grande parte dos escritos sobre filosofia natural e a psicologia, parte da metafísica e da ética. Também a obra de Avicena é traduzida neste período. Segundo os estudos de Curtius (1996: 93), “em 1215 proibiu-se, por ordem do papa, o estudo oficial e privado do ‘novo’ Aristóteles.” Mas já em 1210, “um concílio provincial dos bispos da província de Sens, reunido em Paris, proíbe o ensino público dos livros de filosofia natural de Aristóteles e dos comentários³⁵”, como mostrou documentalmente Lima Vaz (*idem*): *nec libri Aristoteles de philosophia naturali nec commenta legantur parisiis publice vel secreto (...)*.

Para além de todas as disputas e períodos difíceis, a autoridade de Tomás de Aquino parece ter sido decisiva: Aristóteles foi “convertido” ao cristianismo e sua obra ajudou a fundamentar as doutrinas cristãs de modo a fazer convergir o conhecimento e a fé: a partir de então, Aristóteles passa a ser uma autoridade para os cristãos, como Platão fora e o é para os agostinianos. A Universidade em sua criação no século XIII terá

³⁵ A proibição estendeu-se também, então, à obra do principal comentador de Aristóteles conhecido então, Avicena.

assim um forte espírito de renovação da educação, tendo alguns estudiosos falado em renascimento. Não se trata, como já disse, de uma reunião dos estudos de diversas áreas. Não é exatamente isso que dá o nome de Universidade, que também eram chamadas de *studium generale*, seu outro nome medieval (Lima Vaz, 1998: 22).

Para conseguir avançar rumo aos nossos objetivos, devo empreender um esforço de vislumbrar o funcionamento dessas Universidades, tomando a de Paris como objeto de compreensão. A Universidade de Paris era formada por uma Faculdade de Artes (também denominada de Faculdade de Filosofia), uma Faculdade de Teologia, uma Faculdade de Direito e uma Faculdade de Medicina (DESMAZE, 1876: 1-10). Sobretudo partir da segunda metade do século XIII, a Faculdade de Artes dedicou-se ao estudo e ensino dos livros de Aristóteles. Na Faculdade de Teologia ensinavam-se os estudos da bíblia e uma presença constante no século XIII eram os estudos do *Livro das sentenças*, de Pedro Lombardo. Falarei apenas destas duas Faculdades, embora os métodos didáticos empregados nas Faculdades de Artes e Teologia fossem comuns a toda a Universidade.

Para tornar-se professor da Faculdade de Artes, bastava o título de licenciado em Artes. O ensino da Faculdade de Teologia era ministrado pelos aspirantes a mestres em Teologia, que passavam por um estudo que lhes dava respectivamente os títulos de, *bacharel bíblico*, quando dedicavam dois anos de ensino de alguns livros da Bíblia, depois o de *bacharel sentenciário*, quando dedicava-se quatro anos a ministrar cursos sobre o *Livro das sentenças*, e por último, o título de doutor em teologia, que lhe outorgava o direito de ensinar plenamente a ciência da teologia.

Tanto na Faculdade de Artes quanto na de Teologia, da Universidade de Paris, o método didático era compreendido por dois tipos de ensinamentos: a *lectio* e a *disputatio*. A *lectio* está muito próxima daquilo que chamamos hoje de aula expositiva, pois se tratava de uma exposição de um texto de uma autoridade reconhecida, como o caso de um curso sobre a *Ética* de Aristóteles. Para a *lectio* são fundamentais essas autoridades, que eram chamadas de *auctores*. Não apenas como referências e fontes de importância sumária no ensino de uma ciência, mas também como fontes de sabedoria e de uma filosofia voltada para todos os âmbitos da vida. Se na Faculdade de Teologia a autoridade de Pedro Lombardo ocupava lugar central, na Faculdade de Artes, além de Aristóteles, também Ovídio, Homero, Galeno, Plínio, Heliodoro, Virgílio, Dante, forneciam um manancial inesgotável para a formação daqueles que desejam se tornar mestres ou

simplesmente homens cultos³⁶.

Da *lectio* surgiram como espécie de manuais de estudos as chamadas *sentenças*, que eram formadas por textos significativos destes *auctores* organizados de modo a se aplicar técnicas mnemônicas. O *Livro das Sentenças*, de Pedro Lombardo, tornou-se uma referência neste estilo de escrita, e foi o livro das escolas de teologia até o século XIV (LIMA VAZ, 1998: 23). Uma coleção de versos de poetas gregos e latinos era enumerada e memorizada para jogos de recitações que serviam tanto ao uso do argumento de autoridade em um debate, quanto de jogos para a diversão, como mostrou Jakob Werner, ao reunir mais de duas mil sentenças usadas naquele período em um volume que preserva esse material didático das *lectionis* (WERNER, 1880).

Além da *lectio*, fulguravam como método de ensino as chamadas *disputationis*, método a que temos acesso direto através da obra preservada de Abelardo, que se tornou célebre tanto como professor de lógica quando de dialética. A *disputatio* (discussão ou disputa) consistia e ainda consiste na colocação de um problema pelo mestre e por ele resolvido após o exame das posições contrárias. Nas palavras de Lima Vaz (1998: 23)

A *disputatio*, na qual a parte central era constituída pela *determinatio*, ou solução do mestre, utilizava na sua estrutura demonstrativa dois tipos de argumentos, a *auctoritas*, opinião fundada na Escritura ou em algum autor reconhecidamente famoso, e a *ratio*, ou seja, o argumento de razão, para cuja formulação eram aplicados todos os recursos da lógica aristotélica.

As *disputationis* eram práticas que foram ganhando terreno nas Universidades medievais, promovendo uma espécie de renascimento da dialética recheada da lógica aristotélica ou próxima daquelas refutações socráticas. Essa técnica de ensino garantiu à dialética um lugar privilegiado que talvez jamais tenha ocupado na educação baseada no *trivium*. Além das *disputationis* que gravitacionavam em torno do mestre, que dava a solução após examinar os argumentos favoráveis e contrários a uma determinada tese, surgiram as *disputationis quodlibetales*, estendendo-se a quaisquer assuntos e ganhando lugar nas aulas de retórica. Contudo, ao menos quando falamos da *disputatio* praticada nas escolas medievais, não podemos reduzir esse método a discussões

³⁶ Curtius (1996: 87) reescreve uma lista escrita do século XII (sabe-se com certeza que foi escrita depois de 1212 e antes 1280) que traz a seguinte lista de *auctores*: Catão; Teódulo; Aviano; Esopo; Maximiliano; Estácio; Ovídio; Horácio; Virgílio; Lucano; Walter de Châtillon; Pedro Riga; Arátor; Prudêncio; Boécio, entre outros.

estéreis que tenham apenas o interesse de exercitar a arte retórica, como se acusou muitas vezes a sofística grega. Na verdade, elas compõem, ao lado das *sentenças* que compõem as lições da *lectio*, grande parte da literatura daquele período, e revelam um universo intelectual muito rico que soube ao mesmo tempo preservar os estudos bíblicos e fazer renascer a filosofia grega.

§ 26. A questão teleológica e a educação na Idade Média

Um longo estudo havia sido preparado para apresentar a obra de Abelardo e Tomás de Aquino neste capítulo, uma vez que este último foi professor na Universidade de Paris e o primeiro, professor de lógica e dialética nas escolas parisienses que prepararam a criação da Universidade: teríamos assim uma continuidade no modo de colocar os problemas em relação à interpretação que fiz de Platão e Aristóteles. Mas os estudos demonstraram o quanto é importante aprofundar as questões teológicas nestes autores medievais. Não se trata de uma filosofia descomprometida com os rigores da fé cristã. No fundo, todos os grandes pensadores medievais são *teólogos*. Devido ao meu interesse nesse momento restringir-se a leitura da educação em sua finalidade e em seus métodos, uma interpretação destes pensadores conduziria nossa investigação por uma digressão desnecessária: pois não é possível ser fiel a Tomás de Aquino (e isso vale para os demais pensadores desse período), apresentando suas ricas contribuições filosóficas sem considerar suas contribuições teológicas. No fundo toda a filosofia medieval é uma tentativa de resolver o problema *fides quaerens intellectum*, ou seja a querela entre razão e fé. Na primeira metade do século XIII, prevaleceu o neoplatonismo, que já ganhara força desde Agostinho. Mas na segunda metade daquele século, prevaleceram as teologias e filosofias de inspiração aristotélica. Entrementes, o certo é que nenhuma forma pura de neoplatonismo ou aristotelismo pode ser visto ali, e sim uma tentativa de se servir das filosofias gregas para fundamentar os dogmas cristãos ou, na melhor das hipóteses, de aproximá-los. Apesar disso, grandes contribuições podem ser encontradas tanto nas escolas medievais e suas artes liberais quanto nas Universidades daquele período para os problemas da presente tese.

Que tipos de homens são formados nas Universidades da Europa medieval latina? A Universidade de Paris eclipsou as demais Universidades, tão logo se estabeleceu como tal. Na história de seu desenvolvimento, é possível encontrar um interesse crescente em elevar o *trivium* aos estudos superiores, e a própria Universidade irá reestabelecer essas artes fundamentais para o domínio dos usos da linguagem e da

ciência. Quererá isso significar que a finalidade da educação nessas universidades seja a formação do homem livre e desinteressado? Não é possível desconsiderar que a Universidade favorecia o combate aos hereges: os monges, agora letrados, eram munidos de armas argumentativas para a disputa. Mas a Universidade medieval, apesar da presença da Igreja, era uma instituição aberta e disposta a receber qualquer um que tivesse o interesse para os estudos: além dos clérigos, havia também os alunos leigos e, ao contrário das escolas palatinas, havia alunos provindos das classes mais populares que recebiam da Igreja bolsas de estudos. Uma série de estudos no século XX abriu uma nova visão sobre a finalidade da educação das Universidades medievais, como mostrou em alguns artigos, o estudioso austríaco naturalizado brasileiro, Otto Maria Carpeaux:

A Universidade é uma criação da Idade Média, e os tempos modernos têm conhecido mal a liberdade ilimitada do ensino e a comunhão internacional dos espíritos nacionais que distinguiram a Universidade medieval. Para conhecer a universalidade dos seus interesses espirituais, devem-se ler os recentes estudos sobre a escola de Chartre ou o repertório dos estudos latinos de Vincent Beauvais. Não se duvidará mais das palavras do P. Thonnard: “Dois princípios dominavam a organização da Universidade medieval: a liberdade e o internacionalismo.” Cumprir acrescentar o desinteresse científico, natural num clero monacal.

(CARPEAUX, 1999: 209)

Como apontei anteriormente, a obra de Aristóteles recém-traduzida do árabe para o latim foi proibida em 1210 seu uso público e privado por uma reunião de bispos da província de Sens, tendo recebido posteriormente diversas outras proibições da Igreja. É notável, contudo, que no interior da Universidade, Aristóteles se converta, no século XIII, em o assunto da vez, tanto por parte de professores leigos como por autoridades clericais, como é o caso de Tomás de Aquino que, contrapondo-se ao neoplatonismo de Agostinho, que vigorava já há 800 anos, transformou Aristóteles no filósofo mais lido da época, não somente na França, mas também na Itália (na Espanha dominada pelos Árabes, Aristóteles já era o pensador mais discutido). Esse argumento parece decisivo para mostrar a questão tanto da liberdade quando do uso público da razão. As censuras das quais se lembram apaixonadamente os professores de história em seus manuais não são obra da Igreja, mas do Estado monárquico que tantas vezes venceu a Igreja. Se houve um período em que a Igreja efetivamente trabalhou contra a liberdade, esse

período foi o Barroco, não a Idade Média que, como eu disse no início, precisa ser redefinida, pois houve aí diversas renascenças que tornam essa idade absolutamente complexa.

Esse espírito da Universidade, que permite que autores pagãos sejam reconhecidos como *auctores* e, portanto como autoridades, produziu um homem diferente do que temos em mente quando pensamos em Idade Média: um homem culto e livre, o que não é contraditório com sua fé, pois foi justamente a partir das leituras de Aristóteles feitas por Tomás de Aquino que a velha contenda entre razão e fé chega ao término. Agostinho havia proclamado a sentença contra a razão: *credo quia absurdum*, “creio por que é absurdo”, mas na Europa do século XIII ouve-se uma voz diferente: a lógica aristotélica é a fonte da qual as cinco vias apresentadas por São Tomás de Aquino, em sua *Suma Teológica*, para se provar racionalmente a existência de Deus. Ouve-se então a voz da razão a serviço da fé: chega-se a Deus por via do conhecimento. Não mais *creio em Deus*, mas sim *conheço Deus*.

§ 27. Atualidade da questão

O movimento sofístico do século V em Atenas, as filosofias de Sócrates, Platão e Aristóteles, boa parte da filosofia estoíca, as disciplinas que compõem o trivium, método das *disputationis* das escolas e universidades medievais, tudo isso tem algo em comum: não colocam o ensinamento de uma doutrina, de uma teoria, como algo que deva ser feito pela educação. Todos estes autores, movimentos e instituições antes de proporem ensinamentos, propunham discussões. Com Sócrates e com os sofistas, como vimos, o método da refutação continua invariavelmente o mesmo: aquele que debate, que discute, é envolvido em contradições através de perguntas até que tenha de trocar de posição, abandonando uma tese e assumindo a *anti-tese* que, uma vez submetida ao mesmo procedimento, conduz o debatedor a uma situação desconcertante.

Portanto, nem as escolas gregas nem as medievais podem, em certa medida, serem acusadas de um posicionamento dogmático. É preciso lembrar que nas Universidades Medievais havia a *lectio* ao lado da *disputatio*. Ora, não seria pertinente observar que em nossa prática escolar e universitária prevalece a *aula expositiva*? Não devemos assumir que as *disputationis* medievais, não só em seu formato original, mas também nas variações posteriores, que envolviam a defesa de uma tese por um aluno e o ataque feito por outro aluno, diante dos olhos do professor e dos demais estudantes, não são mais emancipatórias do que a prática comum dos chamados *seminários* em

nossos cursos? Ensinar a raciocinar, a pensar, a argumentar, a examinar as razões de uma tese é o que se pretende com a *disputatio*. Portanto, temos mais a ganhar com um aprofundamento dessas questões, que devem ser estudadas mais a fundo, do que negar as Universidades medievais e escolas antigas como instituições ultrapassadas. A verdadeira tradição é sempre ativa e é sempre um manancial inesgotável de sabedorias e métodos.

Mas devo, para fechar o capítulo, apresentar uma resposta mais precisa sobre a pergunta levantada anteriormente: que tipo de homem forma a Universidade medieval? Qual é a finalidade proposta para a educação? Como não encontrei estudos que fossem mais próximos da presente tese e mais acertados do que os de Otto Maria Carpeaux, exponho as suas observações para referenciar a resposta inevitável.

A história das universidades é a história espiritual das nações. A França medieval é a Sorbonne, cujo enfraquecimento coincide com a fundação renascentista do *Collège de France*, e cujo prolongamento moderno é a *École Normale Supérieure*. A Inglaterra, mais conservadora, é sempre Oxford e Cambridge. A Alemanha luterana é Wittenberg e Iena; a Alemanha moderna é Bonn e Berlim. As velhas universidades são de utilidade muito reduzida. Elas não fornecem homens práticos, formam o tipo ideal da nação: o *lettré*, o *gentleman*, o *Gebildeter*. Elas formam os homens que substituem, nos tempos modernos, o clero das universidades medievais. Elas formam os *clerics*.

(CARPEAUX, 1999: 212-13)

O espírito da universidade medieval é, portanto a formação desinteressada, próxima daqueles homens que saíam da Academia e do Liceu, embora nessas duas escolas houvesse um gosto pela vida política mais forte. Também a história das velhas universidades da América Latina confirma esse gosto pela formação do homem culto. A Universidade de Lima, no Peru, a Universidade do México, de Bogotá, na Bolívia e a Universidade de Córdoba, na Argentina, são fruto de uma ordem do imperador Carlos V, de 21 de setembro de 1551. Esta ordem da Coroa da Espanha é um documento que permite que compreendamos este espírito universal e o gosto pelos estudos gerais e desinteressados. A pedra fundamental dessas universidades tem o espírito original das Universidades medievais, nas palavras do imperador Carlos V (CARPEAUX, *idem*):

Para servir a Deus, Nosso Senhor, e ao bem público de nossos reinos, convém que nossos vassallos, súditos e naturais tenham Universidades e Estudos Gerais em que sejam

instruídos e titulados em todas as ciências e faculdades, e pelo muito amor e vontade que temos de honrar e favorecer aos de Nossas Índias, e desterrar deles as trevas da ignorância, criamos, fundamos e constituímos na cidade de Lima dos reinos do Peru, e na cidade de México da Nova Espanha, Universidades e Estudos Gerais.

Ainda não existia na Europa ocidental a ciência moderna e o mais admirado de seus produtos em nossos dias: as tecnologias espetaculares da era da eletricidade e da era digital. A Universidade servia a uma vida espiritual. Seriam os estudos das universidades completamente sem utilidades? Não faço assentimento às boas razões de quem insiste no valor da inutilidade dos estudos gerais ou das humanidades. No fundo seria um grande disparate simplificar a discussão em termos de útil e inútil, evidenciando os fins práticos de disciplinas como a física e a química, que trazem para nosso dia a dia os resultados de uma tecnologia dependente dessas ciências, a exemplo da luz elétrica ou do detergente. Ao passo em que a história, a literatura e a filosofia seriam ciências inúteis, porque não produzem fins imediatos. Mas a formação geral é no fundo um fim que serve também ao especialista, pois tem a grande vantagem de indicar onde está situada a sua ciência, o que permite ao menos uma maior inventividade e ampliação dos campos de estudos a serem explorados.

Do ponto de vista de um monge formado que tem como missão converter os hereges, nada poderia ser mais útil do que um domínio do *trivium*: sem a dialética e a retórica, dificilmente conseguiria alcançar a sua missão. Os conhecimentos gerais provindos do domínio das *sentenças* que estudara na *lectio* são fundamentais para se sobrepor e dominar aquele que deve abandonar sua cosmologia e se tornar um cristão. O exercício do debate, praticado nas *disputationis*, auxilia a refutação dos pretensos argumentos do opositor pagão. Não acredito que tenham sido totalmente sem finalidades práticas os estudos gerais das universidades medievais. Serviam e servem a nós para uma finalidade fundamental: conseguir condições de vida para se dedicar ao conhecimento, ou seja, tornar-se um professor e pesquisador, tornar-se um estudioso. Com a inserção das obras de Aristóteles nas universidades e escolas a partir do século XII, também a dimensão política da vida humana volta a ser ressaltada, e com ela, as técnicas da retórica e da dialética mostram-se absolutamente úteis para a vida urbana. Mais tarde, quando a Europa redescobrir o valor das democracias, os estudos gerais e as técnicas do *trivium* voltarão a revelar o seu valor fundamental, mesmo que o esquema *trivium* desapareça por completo diante da independência de suas disciplinas.

§ 28. *Disputatio Praesens*: as missões da Universidade

O pensador francês, Olivier Reboul (1971), notável pelas contribuições no campo da filosofia, da educação e da retórica, recomenda que a liberdade seja o início e o fim da educação. Reconhecer as dificuldades e necessidades na construção dos meios para superar todo desafio é assim fundamental para avançarmos em direção a um aprimoramento da educação. É claro que a minha investigação é feita dentro de uma Universidade e de um programa de Pós-Graduação, e por conseguinte, é-me colocada de maneira frontal a educação em sua vertente formal e institucional. Mas é interessante notar que toda investigação rigorosa sobre a educação tem conduzido a um esclarecimento sobre a dimensão ampla desse conceito. O que poderia significar uma educação a partir da liberdade e para a liberdade? Ora, a liberdade tomada como governo de si mesmo, como a emancipação do espírito em relação à ignorância (ausência de conhecimento de si) e ao dogmatismo (ausência de capacidade crítica e de análise) vai muito além do ambiente escolar e acadêmico. Liberdade é um conceito que envolve a ação. Nesse sentido, tomo a recomendação do pensador francês Olivier Reboul como uma provocação que coloca novamente a educação para além da dimensão do ensino escolar: educar o ser em sua completude, não é isso que diz o texto de nossa Constituição Federativa?

Creio que possamos deduzir a importância da educação plena do sujeito pelo que expus da obra de Aristóteles: a educação, mais que vocação escolar e instrução intelectual, envolve toda a dimensão dos costumes, dos hábitos, da cultura, do ambiente, etc.. Mas estreitamos nosso interesse neste capítulo sobre a Universidade.

Um das várias tarefas da Universidade, segundo penso, é através de investigações rigorosas tornar clara a finalidade e a natureza da própria educação. Espero que tenha de alguma forma contribuído para retirar ao menos em parte o ranço que temos em relação a esse período que se chamou Idade Média, esse período tão longo que tem sido muito mal estudado e sofrido com preconceitos fundamentais. A natureza da Universidade medieval, conforme procurei mostrar, ainda que em linhas gerais, mas a partir de fontes e de argumentos, tomou o ensino em uma dimensão crítica, não a reduzindo a uma posição dogmático-religiosa como se convencionou pensar. A *disputatio praesens* que proponho, a partir desse capítulo sobre a Universidade é exatamente essa: o ensino em nossas Universidades tem sido estimulado a ser crítico e examinado a tal ponto de se estar clara a sua missão? Tomando a palavra ciência em seu sentido mais amplo, abarcando todas as áreas do

saber, podemos dizer que a Universidade se ocupa da ciência, da formação profissional e da cultura, o que envolve um diálogo com a cidade e com a comunidade. Mas esse verbo *ocupar* deve ser também problematizado. Para isso é necessário, até onde consigo ver, um delineamento sobre o que seja propriamente a educação.

Conforme procurei conduzir nosso raciocínio, um exame etimológico da expressão *artes liberais* nos levou ao entendimento de *arte* como *seguir regras* que nos levam a fazer acertadamente determinada coisa. Aproximando *ars* de *artus* foi possível deduzir que artes na expressão *artes liberais* indicam regras precisas, estreitas. Estas artes na formação proposta pela Universidade medieval não estão submetidas a uma utilidade prática, como a formação profissional costuma exigir. A educação universitária tem como meta assim alcançar três domínios: um domínio de regras, um domínio prático e um domínio intelectual. Visa, pois, formar um homem completo. É essa a sua missão?

A expressão *Missão da Universidade* é uma rememoração de um debate importante levantado na primeira metade do século XX na Espanha e no Brasil. Na Espanha quando o filósofo Ortega y Gasset ministrou algumas preleções em 1929 que foram publicadas em 1930 com este título, nas quais ressaltava as exigências que a Universidade deve ter com seus alunos, distinguindo aqueles que têm espírito científico daqueles que buscam tão somente uma profissão, os quais foram denominados de *homens médios*. Essa mesma questão foi levantada no Brasil, na ocasião da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná em 1951, quando Wilson Martins proferiu o seu discurso intitulado “A revolta contra a inteligência e a missão da universidade”, na qual toma como ponto inicial as reflexões de Ortega para pensar as transformações às quais eram submetidas a universidade brasileira na aurora daquela década de 50. A minha questão é trazer para o século XXI este problema, não a partir de um discurso professoral como foi o caso de Ortega e de Wilson Martins, mas a partir de uma postura mais modesta, como debate que se torna necessário empreender uma vez mais.

Ao levar a sério a recomendação de Reboul, a de que a liberdade deve ser o ponto de partida e de chegada da educação, coloco a questão de que a Universidade deve responder a pergunta sobre o que é propriamente a educação e se o ensino tem sido crítico e examinado em nossas Universidades. Mas antes, permitam-me rememorar os argumentos dos dois pensadores aqui lembrados e a questão da missão colocada por eles.

O filósofo e acadêmico José de Ortega y Gasset foi um grande crítico dos rumos

que a Universidade começou a tomar no século XX, quando claramente começou a se distanciar do espírito clássico que a guiou desde o seu surgimento no período em que mostrei. Ortega em seu ensaio *Misión de la Universidad* afirma que os princípios da educação universitária assentam-se na “transmissão de cultura, ensino dedicado às profissões liberais, investigação científica e formação de novos homens de ciência.” Assim a missão da Universidade é uma missão de transformação: o estudante que ali chega deve ser transformado em um homem culto e em um bom profissional. Quanto às exigências para com os estudantes, afirma com veemência o pensador espanhol:

As disciplinas de cultura e os estudos profissionais deverão ser oferecidos sobre forma pedagogicamente racionalizada – sintética, sistemática e completa –, e não sob a forma que a ciência abandonada a si mesma preferiria: problemas especiais, fragmentos de ciência, exercícios de investigação. Não se vê razão alguma de peso para que o homem médio necessite ou deva ser um homem científico.

O texto de Ortega traz das cinzas do tempo uma polêmica para pensarmos a nossa Universidade: o lugar da pesquisa científica dentro da pedagogia dos cursos e do ensino. Argumenta o pensador espanhol que “a investigação científica não pertence de maneira imediata e constitutiva às funções primárias da Universidade”. Se considerarmos a Universidade medieval trazida nesse capítulo, havemos de lembrar que a história desta instituição é marcada pelo ensino, pela cultura geral, pelas artes, pela filosofia, pelo ensino desinteressado. Mas essa expressão, cultura geral, não é medieval, pois os seus ensinamentos eram construídos em torno de *sistemas de ideias* sobre o mundo e sobre a humanidade, ideias e teorias que foram construídas ao longo do tempo. Grosso modo, usamos a expressão cultura geral contrapondo-a a um outro tipo de ensino específico, profissionalizante, o que não era o caso do medievo. Gostaria de insistir no aspecto duplo da pedagogia medieval: a *lectio* e a *disputatio* marcavam o ensino e o exame do que é ensinado, garantindo assim que as lições formem e que as disputas examinem as próprias lições. A pesquisa científica, presente no Liceu de Aristóteles e em nossas instituições, não ocupou lugar significativo na Universidade Medieval. A formação do homem em cultura e em capacidade de pensar, esse era o principal alcance da Universidade em seu nascimento.

Com essas observações, podemos dizer juntamente com Ortega que a *missão primária* da Universidade é propriamente docente. Mas devemos entender bem este

ponto aparentemente polêmico: o que se quer dizer aqui é que a primeira meta da Universidade é cultivar o espírito de sua época de modo a inserir o estudante na cultura de seu tempo. Parece trivial dizer que todos nós nascemos em uma época, “mas daí decorre que somos chamados a exercitar a vida em uma determinada altura da evolução dos destinos humanos” (ORTEGA Y GASSET, 1930: 4). Daí a definição de Ortega: “cultura é o sistema vital das ideias em cada tempo”. O que reclama o pensador de Madrid é que ao buscar a profissão na Universidade, o estudante deve além de receber uma formação para tal exercício, receber igualmente uma cultura capaz de levá-lo a compreender o seu tempo dentro da história das disciplinas e das civilizações. Compreender o “sistema vital de seu próprio tempo”, essa é para Ortega a tarefa primordial da Universidade e, neste sentido, o homem médio que entra em uma Universidade deve dela sair tendo uma boa formação profissional e uma cultura capaz de conduzi-lo a compreender o seu tempo.

Mas e a ciência? E a pesquisa científica? “A ciência é a maior das construções humanas” (pág.4). E aqui duas observações são cruciais: 1) nem todo estudante que entra na Universidade tem vocação para a ciência e para a pesquisa científica e portanto é insensato desejar transformar todo estudante em cientista e 2) a média geral tem como meta tornar-se um profissional e não um cientista ou um pesquisador. Neste sentido, a pesquisa de investigação científica não deve ser forçada a todos os estudantes, mas deve atrair aqueles que têm vocação para a investigação. Por conseguinte, a pesquisa científica não é o centro da Universidade. Caso fosse, certamente adviria daí a catástrofe, uma vez que a vocação para a ciência não é a regra, mas trata-se de uma qualidade especial que encontramos raramente em nossos estudantes. Desde a abertura brasileira para que as instituições de ensino superior pudessem obter lucro com o ensino, ou seja, desde o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, quando as faculdades particulares começaram a se multiplicar em todo o país, ficou claro que o estudante médio vai à universidade não para pesquisar, mas para aprender uma profissão. Neste sentido, as observações de Ortega são atualíssimas: a missão da Universidade é formar um bom profissional e ensinar-lhe a cultura mais ampla, para que possa apreender o seu próprio tempo, as transformações pelas quais passa, e as forças que regem a história, desde a economia, a ciência, passando pela política, até os sistemas de ideias que influenciam estas forças diretivas. Se a Universidade abre mão do ensino da cultura, em última instância, está a abandonar a sua vocação e a se colocar a serviço do estudante médio, uma vez que a sociedade,

formada predominantemente pelo homem médio, não quer da Universidade, já observava Ortega, senão o advogado, o engenheiro, o médico, o professor, e toda sorte de profissionais (pág. 5). Há algo além da formação do profissional e da investigação científica no ensino superior? Ora, as investigações que construímos até aqui nos mostraram que a vocação da Universidade em sua história é a formação do homem cultivado em suas faculdades intelectuais e éticas, e assim, a cultura em seu sentido mais amplo ocupa um lugar fundamental em nossas Universidades. A cultura não é necessariamente o estudo da tradição ou a sabedoria total de uma determinada área, como um erudito em filosofia ou em matemática poderiam nos servir de exemplos. A cultura é muito mais do que um conjunto de disciplinas filosóficas, literárias, científicas e históricas, ela deve abarcar toda vida concreta de sua época, incluindo aí as tradições e conjuntos de ideias contemporâneas.

A ruína da Universidade está em deixar a sua vocação de ensinar um saber sistemático e vivo para atender as demandas dos estudantes que chegam buscando a profissão. Para pensar este problema em nosso tempo, tomo ainda emprestada uma fórmula de Ortega: há no ensinamento três termos em jogo: o *saber*, ou seja, aquilo que *deve ser* ensinado; *o que é efetivamente ensinado* pelo professor e, por último, *o que é aprendido* pelo estudante (ORTEGA, 1930: 6). Pois bem, esta fórmula toca a meu ver todas as gradações da educação e pode, inclusive, iluminar o debate sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil atual. A tentação de colocar aquilo que se *deve ensinar* no centro estrutural do ensino é fruto de uma visão otimista e apaixonada. Devemos descartá-la? Ela aponta para uma educação que eu chamaria de *perfectiva*. Ora, a realidade de nosso País, nesta segunda década do século XXI, trouxe para a Universidade um número nunca antes vistos de estudantes, que tragicamente preenchem as estatísticas que medem o rendimento do Ensino Fundamental e Médio com resultados pobres em demasia. Ensinar o que se deve ensinar não seria para além de toda utopia, ensinar o que se pode ensinar? E o que se pode ensinar senão o que se pode aprender? A fórmula lembrada por Ortega sobre os três termos do ensino e da educação em geral ajuda-nos a pensar um problema fundamental que merece novamente nosso debate: devemos deslocar o problema do ensino, e particularmente o problema do ensino de ciências, para o que é capaz o estudante de aprender? A missão da Universidade medieval era a de formar o homem culto. Ortega e Gasset, mais próximo de nós no tempo, elencou essas três metas, em ordem (da primordial à mais elevada): 1) transmissão da cultura; 2) ensinamento das profissões; 3) investigação científica e

educação de novos homens de ciência (pág. 6). E nos dias atuais, qual é a missão da Universidade?

Permitam-me relembrar Platão, para quem a finalidade da educação consistia em conduzir o discípulo (*psykhagogía*) a uma *reviravolta do olhar (periagogé)*. Permitam-me lembrar ainda que é o desenvolvimento das virtudes éticas e as virtudes intelectuais do educando que consiste na meta primordial da educação para Aristóteles. O que estou a rememorar é portanto que pelo que estudamos com esses dois filósofos, o aprendiz é o princípio da pedagogia. A educação dos antigos, incluindo Cícero³⁷ e Sêneca, é claramente perfectiva. Se em determinado momento da história do ensino a educação se voltou para quem ensina, e não para quem aprende, podemos dizer que estávamos no caminho certo em nossas pesquisas. Ortega y Gasset afirma que a partir da obra de Rousseau, de Pestalozzi, de Fröbel e com os idealistas alemães, a pedagogia passou a ser voltada para o aprendiz, não mais para o mestre. Ora, as sentenças que eram memorizadas pelos estudantes na modalidade da *lectio*, na Universidade Medieval, podem até ser acusadas como um método que não é focado no aluno, e se aceitarmos essa observação, teríamos aí um longo período em que, em linhas muito gerais, a educação não foi voltada para *o que se pode aprender*. Nossa realidade atual exige que levemos em conta o que os alunos podem aprender, mas isso não significa que aí esteja a medida do ensino universitário. Desassociado de uma cultura ampla, a Universidade perde o essencial de sua missão: a de transformar o estudante que aí chega em um bom profissional e alguém capaz de ler as direções e estruturas do seu próprio tempo.

Aqui está o ponto fundamental: o estudante não é capaz de aprender tudo que é ensinado. Ainda mais em uma época em que a cultura mundial, nessa era global que torna a questão bem mais complexa do que na época de Ortega e Gasset, é sobretudo rica demais em diversidade de povos e nações que estão ligadas, se não pelo contato presencial efetivo, ao menos pela troca de mercadorias, produtos e, sobretudo, pela disseminação virtual através da rede mundial de computadores, pela televisão, de outras formas de mídia. O que se pode ensinar então? Deve ser ensinado o que é essencial para que se possa viver em um mundo cuja cultura ultrapassa as fronteiras locais e o que é imprescindível para a formação de um bom profissional. Se o estudante não é

³⁷ Cícero, como mostrou José Guilherme Merquior em seu livro *As Ideias e as Formas* (Editora Nova Fronteira, 1981), no capítulo "Cultura, a história de uma ideia", foi quem criou a palavra cultura para dar conta da tradução para o latim do vocábulo grego *paideia*. Nesse sentido, a educação e a cultura, dois termos para uma mesma referência, tem um aspecto perfectivo, na medida em que significa o *cultivo* das faculdades espirituais do indivíduo a fim de transformá-lo em um ser mais acabado, mais "perfeito", mais próximo portanto do ato, isto é, do desenvolvimento de suas potências.

capaz de aprender tudo que é ensinado, isso não pode querer significar que haverá o ensino de ser reduzido àquilo que pode ser aprendido, sob o risco de esse ensino perder a capacidade perfectiva. Além disso, a educação atual deve perceber que em termos de *informações*, o estudante tem ao seu dispor um manancial muito mais amplo na internet do que a própria universidade física pode lhe dar. O *conhecimento* deve assim ser a vocação da universidade, seja em sua vertente cultural, seja em sua vertente profissional. Àqueles que ultrapassam a média das expectativas, a formação para ciência e a pós-graduação haverão de fechar o ciclo da missão desenhada por Ortega y Gasset.

Mas vejamos algumas disciplinas essenciais para a formação da cultura: ora, a física é fundamental para a compreensão dos fenômenos que cercam a vida do estudante; os temas fundamentais da vida orgânica, e nesse sentido a biologia e a química fazem parte de uma cultura geral; os processos históricos da vida humana (a história); a estrutura da vida social e o seu funcionamento (sociologia); os sistemas de ideias e a tarefa do exame crítico (filosofia). Além disso, a Universidade deve ensinar as técnicas e os saberes necessários para a formação do profissional competente. E aí está a tese de Ortega: o fazer pesquisa, o produzir ciência, não é necessário a este homem médio (presente em maior número em nossas Universidades) mas deverá ocupar a formação daqueles que têm a vocação para a ciência e para a investigação. O procedimento da ciência produz conhecimento novo, investiga, inquiri, cria novos métodos, novas questões e novos produtos. Neste sentido, é uma parcela fundamental da Universidade, mas para a qual não tem a vocação necessária a maior parte dos estudantes que ali estão buscando uma profissão.

Sobre as relações entre a ciência e a cultura, falarei ao fim do próximo capítulo, pois constituem uma etapa fundamental do *Esclarecimento*. Vejamos de maneira breve, as contribuições de Wilson Martins. De maneira breve, porque em linhas muito gerais, ele repete a argumentação de Ortega y Gasset e por outro lado, não interessa a essa tese as discussões específicas sobre as mudanças pelas quais passava a Universidade do Paraná naquela ocasião³⁸.

Duas questões chamaram minha atenção no texto de Wilson Martins. A primeira questão é o emprego da expressão *espírito universitário* para referir-se ao “gosto pelos

³⁸ Para não me estender muito, remeto à leitura do próprio texto de Wilson Martins, e do excelente artigo de Névio de Campos, que contextualiza o texto do professor Martins além de evidenciar a influência de Ortega y Gasset em sua obra. Ambos os textos estão referenciados na bibliografia.

estudos sérios e desinteressados”. A expressão *desinteressados* remete, como sabemos, à ideia de *vida contemplativa*, comum nos textos da Antiguidade e remete a uma não submissão dos estudos a fins práticos, por um lado, e à produção, por outro lado. Os estudos desinteressados estão assim ligados diretamente à noção de cultura, tal como a entendeu Ortega y Gasset e próximo a como a entenderam os antigos e os medievais. Considero por outro lado, o adjetivo *sérios* como um preconceito aristocrático, salvo é claro, se ele estiver associado à noção de rigor, o que me parece ser o caso, para usar o *princípio de caridade*³⁹ com o autor. Por outro lado, Wilson Martins, seguindo a ideia de Ortega y Gasset, segundo a qual existem alguns poucos vocacionados para formação científica, afirma que a missão da universidade é criar uma elite pensante e dirigente distinta “da tendência brasileira a produzir em quantidades industriais os mais medíocres doutores”. Este ponto é de interesse sobretudo porque traz atrelada à formação desinteressada a educação aplicada. Wilson Martins afirma:

Aos que não possuem a vocação universitária, a vocação dos estudos sérios e desinteressados (...) que se dedicassem a outros estudos, que fossem, como tantos outros, eficientes cooperadores de nosso desenvolvimento econômico, para o que um dos pontos do seu programa será então, o da disseminação das escolas profissionais. (MARTINS, 1951, p. 73)

Ora, neste sentido, a organização da Universidade deve tanto atender à formação de um conhecimento aplicado, ou profissional, quanto à uma formação humanista, na qual a cultura geral seja exatamente o centro nervoso. A criação de uma Faculdade de Filosofia ou de uma Faculdade de Cultura poderia perfeitamente coexistir com a Faculdade de Engenharia, com a de Direito ou com a de Agronomia. Este ponto ocupou um debate importante na história da Universidade brasileira. Destaco a passagem seguinte para chamar a atenção para a segunda questão que gostaria de discutir:

Universidade tem sido o maior obstáculo, o mais formidável obstáculo oposto a essa avançada tremenda contra a inteligência [...]. É nos seus corredores obscuros e nos seus laboratórios quase sempre mal instalados, é nas suas salas de aula cada vez mais vazias e cada vez menos atentas, que a inteligência encontrou o último refúgio (MARTINS, *idem*).

³⁹ *Princípio de Caridade* é uma figura de linguagem própria dos estudos da filosofia da retórica na qual o leitor ou o ouvinte dá assentimento provisório ao autor/expositor quando este emite um juízo do qual se desconfia inicialmente.

Esse segunda questão diz respeito ao emprego da palavra inteligência. É claro que o autor está se referindo aqui não a uma faculdade própria de uma pessoa, mas ao conjunto de ideias esclarecidas e diretivas de uma nação, ou seja, a *intelligentsia*. Nesse sentido, refere-se ao papel da Universidade em pensar a própria cultura nacional e em compreender os rumos da cultura, da economia, da política, da ciência, da literatura, etc., a fim de promover debates públicos. A expansão do ensino superior trouxe um número muito grande de estudantes às universidades, o que é a rigor muito bom para a nação, mas evidenciou o desinteresse dos estudantes pelos estudos desinteressados. Neste sentido, a crítica de Wilson Martins está voltada para o modelo universitário que tem como missão a formação profissional e nada para além dela.

A posição de Wilson Martins o leva a assumir que é por meio da Faculdade de Filosofia que a Universidade chegaria a cumprir a sua missão. Ortega y Gasset havia dito algo muito parecido, mas referiu-se a uma Faculdade de Cultura, em sua palestra de 1929. Nessa Faculdade de Filosofia pensada por Wilson Martins, o saber seria desinteressado e sério, uma vez que ali “o verbo *conhecer* não tem complemento necessário: não estudamos literatura para ensinar literatura, mas para conhecê-la; não estudamos química para montar fábricas de matérias plásticas, mas apenas para saber química”. A finalidade da educação, na visão de Wilson Martins, é pois eminentemente contemplativa e “profundamente gratuita”. No entanto, afirma ele:

(...) o que tem utilidade prática, o que é suscetível de emprego concreto, são as técnicas, nascidas das ciências e das artes, e nelas fundadas [...]. Isso não quer dizer que a ciência não venha a ser útil à humanidade: mas é que quando essa utilidade se revela, já não se trata mais de ciência, mas da técnica dela derivada. (...) O culto desinteressado das ciências e das letras, sendo gratuito e não tendo em vista nenhum resultado imediato, a Faculdade de Filosofia, encarregada de difundi-lo dentro da Universidade, adquire, assim, a fisionomia típica do organismo universitário, a da escola que não aspira a nenhum grande triunfo na ordem material. (Martins, 1951, p. 78-80))

Notemos inicialmente, que Ortega y Gasset havia diferenciado investigação científica de cultura, embora tanto a cultura quanto a profissão sejam nutridas pela investigação científica. Há, talvez por esse motivo, uma distinção entre esses dois autores que de modo mais expressivo discutiram a missão da Universidade no século passado. Essa distinção consiste exatamente na idealização de uma Universidade centrada em uma Faculdade de Cultura (Ortega y Gasset) e uma Universidade centrada em uma Faculdade de Filosofia (Wilson Martins). Ora, embora seja difícil conceituar ciência, trata-se claramente na palestra de Ortega y Gasset de metaciência, ou seja, de uma ciência que pensa a própria ciência. Nesse sentido, uma ciência que pensa a

ciência consiste em um importante sistema de ideias, indistinguível, portanto, da ideia de cultura por ele apresentado. Sendo assim, o centro da universidade deva ser o de cultivar um sistema vivo de ideias, sobretudo das ideias mais expressivas de seu tempo, a fim de não transformar o profissional em um técnico que não compreenda sequer a sua própria profissão, a qual exercerá batendo a cabeça em um mundo rico de ideias diretivas que desconhece. Sendo assim, por mais desinteressados que sejam os estudos de cultura, eles têm uma finalidade que não é meramente contemplativa, mas sim prática: a cultura ensina a viver no mundo e a tomar as decisões de modo mais esclarecido.

Se pensarmos as Faculdades de Filosofia presentes em nossas Universidades Brasileiras, compreendemos que elas fazem parte de uma educação desinteressada, sobretudo os bacharelados, que não são voltados para a formação de professores. Contudo, se observarmos os debates mais urgentes e mais importantes, aqueles que exigem esclarecimento e compreensão das ideias que estão conduzindo nosso mundo, não encontramos aí necessariamente os filósofos para construirmos com eles um debate público. Que sirva de exemplo a bioética e o importante lugar que hoje ocupa em nossa sociedade, e que sirva de exemplo o seu produto mais paradoxal: os comitês de ética (mais adiante esforçar-me-ei para construir um debate em torno desse tema). Historicamente, as Faculdades de Filosofia nas universidades brasileiras não têm criado uma elite pensante que se debruça sobre os problemas sociais e políticos (públicos, portanto), sobretudo os cursos de filosofia, que ainda permanecem como que no interior das Universidades Medievais, mas com a seguinte distinção: atêm-se apenas às *lectionis* estando ausentes por completo as *disputationis*. Se a Faculdade de Filosofia tem apenas a tarefa de formar o gosto pelo estudo desinteressado, ela não cumpre, pelo que compreendi até aqui e pelo que será explorado no capítulo sobre o *Esclarecimento*, a missão da Universidade.

Para ser justo, no entanto, com Wilson Martins, é preciso defender a ideia de que a elite pensante de uma nação, formada nos estudos *sérios e desinteressados*, tenha igualmente uma vocação política, isto é, uma vocação para o debate público, condição sem a qual não se poderia justificar estes estudos a não ser como uma vocação para a idiotia. Voltemos, para finalizar, ao ponto de partida.

O itinerário que nos trouxe até aqui permite novamente colocar a questão central desta *disputatio* contemporânea. Perguntava há pouco: o que é propriamente a educação? Entre outras coisas, a educação exige um debate aberto sobre a sua própria

natureza. Dar uma resposta a esta pergunta do ponto de vista desta ou daquela disciplina, desta ou daquela perspectiva, será sempre insuficiente. O ensino tem sido crítico ou examinado em nossas Universidades? Desde que possamos abertamente discutir esses assuntos, sim, mas para isso, é necessário novamente colocar estas questões sobre a mesa de debate.

CAPÍTULO 4 – Esclarecimento e Modernidade

*A cultura do espírito não é outra senão o tempo reencontrado.
José Henrique Santos, in O trabalho do Negativo, pág. 356.*

§ 29. Definição do objeto

O percurso traçado até aqui, quando coloquei a questão mais fundamental para a educação, segundo meu julgamento, a questão teleológica, revelou-nos respostas fundamentais. A formação do homem em sua completude, espiritual, moral e corporal, foi posta pelos gregos e recuperada nas *disputationis praesens* com a construção da crítica à educação contemporânea. Antes de construir o último capítulo, ele mesmo uma *disputatio* atual em sua inteireza, resta-nos uma última parada, uma última leitura da tradição.

Espero veementemente que esse esforço de conhecer e interpretar a tradição antes de enfrentar os problemas de nosso tempo seja bem compreendido. Muitas vezes, por ignorância, somos tomados por um entusiasmo e dizemos com espanto: “que originalidade”, “nunca alguém pensou nisso antes”, etc.. Um estudo da escola de Alexandria, como apontei antes, mostraria que até mesmo a física moderna deveria se retratar com a tradição. A primeira tarefa de Adão, nunca é demais lembrar o testemunho dos antigos mitos, foi *o de chamar as coisas pelos nomes* para reconhecê-las. E não seria um dos deveres das Universidades preservar a sua própria história bem como a história dos saberes que a possibilitaram? Portanto, não entendo *tradição* ou *tradicional* como algo fora de mim que esteja encerrado no passado, próximo ou distante. A tradição pode ser muito mais revolucionária do que ideias sem história, pois sabe combater as construções mal feitas e preservar as que encontram bom alicerce. E às vezes basta a lembrança bem compreendida de uma prática ou ideia que resistiu às intempéries do tempo para demolir o dogma da originalidade.

Combater a tradição é quase sempre combater um falso tradicionalismo. A tradição é apenas uma espécie de disposição de consciência para estudar a cultura: no fundo, a tradição é a garantia de liberdade, pois permite no sentido forte fazer escolhas. Ela evidencia pelo esforço da consciência a força do alicerce dos valores escolhidos. Se Maquiavel, para citar um exemplo, empreendeu uma revolução no modo de se ver a política, foi porque soube tirar proveito de seus estudos da cultura dos antigos e mostrar o valor dos exemplos da história. Portanto, a tradição deve aqui ser entendida como uma disposição de consciência para estudar as construções que foram postas à prova pelo

tempo. Como procurarei mostrar neste capítulo, um retorno ao século XVIII e uma compreensão do debate que ali se estabeleceu em torno do que seja o *esclarecimento*, pode ser muito mais revolucionário e atual do que a visão comum admitiria diante da tarefa de discutir com a *tradição*.

É possível que eu seja acusado de não trazer para a nossa discussão alguns autores e algumas obras que ocupam lugar privilegiado na história da cultura, sobretudo quando estamos dispostos a falar de educação numa perspectiva iluminista. Os pensadores do século XVIII legaram à tradição contribuições sólidas, sobretudo para o conceito de liberdade. Este parece ser o caso de Jean Jacques Rousseau, para quem a construção de um princípio capaz de legitimar a vontade livre foi sempre uma meta fundamental. A própria liberdade é para o filósofo francês o que qualifica o homem enquanto homem. Efetivamente, examinar seu livro *O Emílio*, além de prazeroso, traria uma riqueza maior ao presente trabalho. O mesmo se pode dizer em relação à outra obra, *Júlia ou A Nova Heloisa*. Mas escolhas precisam ser feitas mesmo que apenas revelem a predileção de quem as faz.

O itinerário pela Idade Média, sobretudo pelos séculos XII e XIII, revelou um aspecto fundamental para a presente pesquisa: não apenas a *lectio* predominou na escolástica. A presença da *disputatio* deu à educação praticada naquele período um caráter fundamentalmente crítico. Apesar de ter deixado claro este aspecto, as estratégias diferiram das usadas nos capítulos 1 e 2, quando me esforcei para levantar as questões lendo diretamente os autores envolvidos, Platão e Aristóteles. A extensão do problema da educação medieval não me permitiu dar ao tratamento das questões a mesma profundidade, uma vez que a análise perde em rigor quando estendemos muito o objeto a ser examinado. Ciente do que ganhei e do que perdi com uma abordagem histórica no capítulo 3, proponho para o exame das questões do *Esclarecimento* o mesmo rigor que me orientou no exame das questões nos primeiros capítulos. Assim, é possível escolher um texto fundamental e compreendê-lo em profundidade. Esta é a estratégia para discutir o tema. E parece-me que nenhum outro texto interessa mais a esta tese do que o artigo escrito por Kant que se esforça para responder a questão: *O que é Esclarecimento?* Não apenas por responder a esta questão fundamental para a modernidade, mas, sobretudo por colocar a pergunta que é a mesma que estamos hoje procurando responder, ao discutir o ensino e a educação.

§ 30. O nascimento da pergunta: O que é *Esclarecimento*?

Ao caráter dogmático da educação parece opor-se de forma nítida ao caráter do *Esclarecimento*, uma vez que este movimento intelectual teve como marca d'água a própria noção de crítica, sendo um de seus principais fundamentos efetivamente o debate público, como mostrarei a seguir.

As expressões *Iluminismo*, *Século das Luzes*, *Esclarecimento* e ainda *Ilustração* revelam que o movimento filosófico do século XVIII que abrangeu, sobretudo a Alemanha, a França e a Inglaterra, esteve longe de ser definido por uma única característica comum, sendo, pois, mais complexo que as simplificações dos manuais de história. Conforme observou de maneira muito sensata Ferrater Mora, ao endossar a tese de Giorgio Toneli por ele trazida, há sobretudo uma diferença no modo como os próprios pensadores daquele período se denominavam e o modo como os historiadores posteriormente os definiram (MORA, 2001, II: 1440). De modo geral, os historiadores definem o Iluminismo como um movimento marcado pelo otimismo quanto ao poder da razão e à possibilidade de uma sociedade organizada racionalmente. Este otimismo está efetivamente presente e é consequência direta do racionalismo do século XVII e do sucesso das ciências da natureza naquele período (MORA, 2001, II: 1441). Mas há nuances importantes que são perdidas quando nos aproximamos do Iluminismo pela via dos historiadores e, conforme afirmou o próprio Voltaire diante de Leibniz, tratava-se de um “otimismo baseado única e exclusivamente no advento da consciência que a humanidade pode ter de si mesma e de seus próprios acertos e torpezas” (MORA, *idem*).

A diversidade de termos com os quais os pensadores do século XVIII denominaram a si mesmos é prova de que o assunto é mesmo complexo: *Aufklärung* entre os alemães, *Enlightenment* entre os ingleses, *Lumières* ou *Siècle des Lumières* entre os franceses. Apesar de os termos *Iluminismo* e *Ilustração* serem os mais usados em nossa língua para caracterizar de forma geral as tendências intelectuais daquele século (Iluminismo traduz de forma adequada o termo inglês, *Enlightenment*), optei pelo termo *Esclarecimento* no título deste capítulo por traduzir mais adequadamente o termo alemão, e isso por dois motivos: primeiro porque penso ser necessário levar a sério a tese supracitada de Giorgio Toneli reiterada por Ferrater Mora; segundo, porque ao aproximar-me dos pensadores oitocentistas e de seus escritos, tendo passado pelos gregos e pelo estudo dos medievais, pareceu-me que o texto de Immanuel Kant representa uma linha de pensamento mais próxima à ideia central defendida na presente

tese, a saber: a de que a educação deve ser radicalmente crítica, examinada, e não dogmática. Nossa estratégia de estudos, ao fugir dos historiadores, é ler diretamente os escritos dos intelectuais do final do século XVIII, e isso é possível graças ao trabalho organizado por James Schmidt (1996), *What Is Enlightenment? Eighteenth-Century Answers and Twentieth-Century Questions*, que traz os textos daqueles pensadores⁴⁰. O livro organizado por Schmidt dispensa o trabalho árduo do pesquisador de se lançar à procura dos velhos jornais guardados nas bibliotecas europeias dos diversos artigos que orbitam em torno da questão. Tarefa esta que seria para mim impossível no momento.

Antes de analisar o texto do próprio Kant sobre o *Esclarecimento*, vejamos como este ensaio surgiu, não dispensando, portanto, o senso histórico necessário a uma leitura genealógica.

Ao fim do ano de 1783, um artigo publicado em um jornal da capital prussiana, Berlim, fez a pergunta sobre o seu próprio tempo: *Was ist Aufklärung?* Ou seja, *O que é Esclarecimento?* Não demorou muito e um debate em torno deste conceito tomou conta das publicações alemãs. Um inventário sobre as publicações que se seguiram a esta pergunta nos revela que praticamente em todos os seus desdobramentos, o *Esclarecimento* foi debatido e desenvolvido ao longo dos anos de 1780. A repercussão deste debate cobriu boa parte da Alemanha e da Europa nas décadas seguintes, muito embora não seja exagero afirmar que aquela década de 1780 tenha desenvolvido o tema em todos os campos possíveis, conforme mostra Schmidt (1996) na introdução do livro que organizou e conforme fica claro à medida que a leitura dos próprios textos comprova esta observação. Contudo, apensar dessa grande repercussão, apenas um ensaio que pretendia responder a essa pergunta ganharia séculos mais tarde uma publicação no Brasil: o ensaio de Immanuel Kant, intitulado “Resposta para a pergunta: *O que é o Esclarecimento?*”. Ainda a partir da coletânea de publicações organizadas por Schmidt, podemos perceber que a preocupação em definir e discutir o conceito de *Esclarecimento* foi propriamente germânica. Assim, intelectuais como Immanuel Kant, Moses Mendelssohn, Johann Gerog Hamann, Fridrich Heinrich Jacobi e Christoph Martin Wieland, entre outros, escreveram suas respostas à questão publicada em 1783.

⁴⁰ Todas as citações feitas dos ensaios dos intelectuais daquele período terão como fonte esta edição, exceção feita ao texto de Immanuel Kant, que examinei a partir da tradução de Luiz Paulo Rouanet (fonte das citações) cotejada com o alemão. É por isto que nas citações diretas dos escritores alemães, serei obrigado a traduzir o termo *Enlightenment* (que seria traduzido comumente em português por *Iluminismo*) por *Esclarecimento*, uma vez que apesar de ler o texto em inglês, trata-se de uma tradução do alemão para esta língua, e como o termo no original é *Aufklärung*, ele se deixa traduzir com mais rigor por *Esclarecimento*.

Vejam os mais de perto como se deu a gênese do debate. No artigo de 1783 publicado pelo teólogo e educador Johann Friedrich Zollner no *Berlinische Monatsschrift*, o tema discutido era a conveniência de cerimônias para casamentos civis, sem o rito religioso. Zollner observa que os casamentos muitas vezes costumam ser desnorteados, sem o devido esclarecimento, apesar de serem realizados “sob o nome do esclarecimento (*Aufklärung*) nos corações e mentes dos homens”. Feita esta observação, o teólogo pergunta em nota de rodapé: *Was ist Aufklärung?* (SCHMIDT, 1996:). De fato, esta é uma pergunta tão importante quanto a que estou levantando reiteradamente na presente tese: o que é educação? Pois no fundo é da pergunta *o que* é que surge a questão teleológica, *para quê?* Mais adiante farei as devidas aproximações. O fato é que não demorou muito e um ano depois a *Berlinische Monatsschrift* publicou as respostas de Moses Mendelssohn e Immanuel Kant. A partir daí outros periódicos também publicaram respostas de outros autores, e um dos mais interessantes debates dos tempos modernos se instaurou na Alemanha. Conforme podemos verificar na leitura destes artigos, não houve, no entanto, muito esforço dos autores em deixar clara uma definição do conceito em disputa tendo, talvez, o ensaio de Kant ganhado notoriedade por ter tido a coragem de responder diretamente e de maneira clara à pergunta levantada. Não encontrei nos demais artigos a coragem de correr esse risco.

Uma segunda fase desse debate teve início em 1788, quando a questão da censura é abrangida pelos artigos, sobretudo com a disseminação da Revolução Francesa. Em 1789, Kant escreve *O Conflito das Faculdades*, que trata destas questões. Essa censura atinge, como deixa claro Schmidt (1996) ao apresentar os artigos que compõem esta segunda fase, a espinhosa questão entre o *Esclarecimento* e a fé. Com a execução de Louis XVI em janeiro de 1793, a questão de saber se o *Esclarecimento* traria algum prejuízo para a autoridade pública foi acompanhada de um debate acalorado envolvendo agora o campo da política. Assim, da pergunta inicial sobre *o que é o Esclarecimento*, chegamos ao final do século XVIII a um debate intenso sobre as relações entre o uso público da razão, a fé religiosa e a autoridade política.

Após compreender mais de perto a pergunta pela definição de *esclarecimento* no artigo de Zollner, não tenho razões para crer que se tratava de uma pergunta sincera. Até onde consigo ver, tratava-se de uma pergunta retórica vinda de um reformador da educação que queria saber o que é necessário fazer para esclarecer a população mergulhada na credence infundada do senso comum e do misticismo popular. A pergunta

de Zollner tinha claramente o intuito de instaurar um debate público. Zollner teria, no entanto, condições de prever tamanha repercussão? O fato é que esta pergunta se justifica porque desde que Friedrich, O Grande, iniciou seu reinado na Prússia, 40 anos antes, seu governo foi marcado pela flexibilidade nas leis que geriam a censura, sendo permitido a publicação de toda espécie de opiniões, conforme podemos ler no artigo de Möhsen, na tradução inglesa, *What Is to be done toward the Enlightenment of the Citizenry?* (in. SCHIMDT, 1996: 31 e ss). Tomando outro testemunho, desta vez com Gotthold Ephraim Lessing, o governo de Friedrich foi marcado pela tolerância nas publicações de tal modo que permitia a liberdade “para fazer tantas observações idiotas contra a religião quanto se quisesse” (SCHIMDT, 1996: 3-4). Contrastando a situação sobre questões públicas com o que se estava publicando na Dinamarca, na França e em Viena, Lessing observava ainda que Friedrich “governou a terra mais escravizada da Europa.” (SCHIMDT: 1996: 4). O artigo, *On the Question: What Is Enlightenment?*, de Mendelssohn, por outro lado, pergunta se determinados preconceitos promovidos pela própria Nação devem permanecer sob o domínio da lei e da censura ou se deveriam ser deixados ao critério de cada indivíduo. Com o progresso da ciência, com o avanço das explicações científicas, desde que estas sejam devidamente divulgadas e popularizadas, desde que se garantam as condições de liberdade de expressão, o *Esclarecimento* parece inevitável a Mendelssohn. Mas a questão é que este otimismo esteve longe de ser compartilhado por todos, ao menos não na visão de Lessing, como lembrei acima.

Ainda neste artigo publicado no *Berlinische Monatsschrift* por Mendelssohn, encontra-se uma distinção entre o *esclarecimento público* (*Bürgeraufklärung*) e *esclarecimento do homem* (*Menschenaufklärung*), o primeiro é uma adequação do conceito estendido à sociedade no contexto do qual se trata; e este último dirige-se ao homem como homem, não ao homem como cidadão. “Certas verdades”, observou Mendelssohn, “que são úteis para o homem como homem, às vezes podem ser prejudiciais a ele como cidadão” (SCHIMDT, 1996: 55)

§ 31. A Célebre Resposta de Immanuel Kant

As respostas à pergunta de Zollner provocaram o uso público da razão, um debate em torno de um problema que é central na educação, tal como a presente tese o concebe. Examinar com mais cuidado a resposta publicada no artigo de Immanuel Kant permitir-me-á enfrentar de forma mais clara o problema do dogmatismo, ao qual contraponho uma educação crítica, para tecer uma análise conceitual mais segura da

educação praticada atualmente.

O artigo de Kant foi escrito em setembro de 1784 e publicado na edição de dezembro daquele mesmo ano no jornal científico *Berlinische Monatsschrift*, e ocupava as páginas 481 até 494. O leitor do *Berlinische Monatsschrift* já tinha na primeira linha do artigo de Kant uma resposta direta à questão anteriormente posta por Zollner, mas leiamos todo o primeiro parágrafo:

Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa menoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento.⁴¹

A primeira linha do artigo traz, portanto, uma definição negativa: o *esclarecimento* não é a menoridade. Menoridade é imputada ao próprio menor, diz o texto, pois é provinda da falta de ânimo de emancipar o entendimento do governo de uma tutela. Desde que não haja uma deficiência cognitiva, todo homem pode aprender e fazer o uso privado e público de sua razão. O ponto inicial é portanto a resolução de se atrever a aprender, pois somente tal atrevimento pode conduzir o homem ao conhecimento, afastando-o da menoridade da qual é responsável, uma vez que ela é o resultado da covardia e da preguiça. Daí o imperativo latino, tomado de empréstimo a Horácio: *sapere aude!* Ouse saber, tenha a audácia de saber.

É notável que já neste primeiro parágrafo do texto kantiano tenhamos a colocação

⁴¹ Sirvo-me grandemente da tradução Luiz Paulo Ruanet, disponível em http://www.uesb.br/eventos/emkant/texto_II.pdf. Contudo, julguei necessárias algumas pequenas adequações a partir do cotejamento com o texto original, disponível em http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/159_kant.pdf. Gostaria de observar, inicialmente, que o texto de Kant é de dezembro de 1784, e não de 1783. Algumas modificações na citação são advindas de uma discordância quanto à tradução de determinados termos que são fundamentais no texto de Kant. Recusei o emprego do neologismo *menoridade*, que não apresentou justificativa. A tradução de *Verschuldeten* que aparece na expressão *selbstverschuldeten* por *responsável* parece mais acertada, contudo, o tradutor não se decide e em outras passagens, como ocorre na primeira linha do penúltimo parágrafo, traduz por *culpado*. O uso do termo *Verschuldeten* varia obviamente com o contexto, significando muitas vezes *endividado*. É certo que *Schulden*, além de dívida, significa também culpa. Mas no texto do Kant, trata-se claramente de atribuir ao homem pela sua preguiça seu estado de ignorância, de dependência, de menoridade (*Unmündigkeit*). Portanto, quando Ruanet traduz *selbstverschuldeten Unmündigkeit* por “da qual ele próprio é culpado”, eu altero para “da qual ele próprio é responsável”, como ele mesmo faz na tradução da primeira linha. Como todas as citações serão feitas a partir da tradução de Ruanet, disponível no site indicado, apenas indicarei a página e isso quando julgar necessário.

da disposição do uso do entendimento. Tal disposição é capaz de distinguir os homens, uma vez que a maioria manifesta uma determinada inércia em permanecer sob a tutela do outro, algo muito próximo daquilo que mostrei no capítulo 1 como um *virar o pescoço*. Não resistindo à tentação: sair da menoridade da qual se é responsável é permanecer no interior da caverna, segundo a parábola platônica, com as correntes imobilizando o olhar que permanece fixo, voltado para o mundo da opinião e de um conhecimento falso.

Essa comodidade que toma por completo o preguiçoso é alimentada pela reflexão encontrada em um *livro*, pela direção dada pelo *diretor espiritual*, pelo *médico* que decide pelo regime, pelo contabilista que toma conta de suas finanças. Daí a dificuldade de vencer essa comodidade. “Se posso pagar”, diz Kant no segundo parágrafo, “não preciso eu mesmo esforçar-me”, “outros se encarregarão de minha aborrecida tarefa”. Ainda pensado do ponto de vista do indivíduo, Kant arremata a questão: “Preceitos e fórmulas, esses instrumentos mecânicos destinados ao uso racional são entraves deste estado de menoridade que se perpetua” Assim, “é difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa menoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza”.

É interessante notar que Kant toma inicialmente a questão do ponto de vista do indivíduo. Temos aqui uma das características daquilo que se chamou modernidade. Se observarmos a tradição grega e a medieval, não encontraremos muito acerca da noção de *indivíduo*. Assim, Kant pode falar do uso privado da razão no trabalho cotidiano do indivíduo, responsabilizando-o por seus atos ou pela preguiça e pelas consequências de seus atos, pela sua menoridade.

Na sequência, observemos que o artigo passa a abordar a questão do ponto de vista político, no sentido grego de vida pública. É notável que aí a questão seja tratada com uma maior esperança, pois se para o indivíduo sozinho é absolutamente difícil alcançar o esclarecimento, para o público, o esclarecimento é algo possível e até mesmo inevitável, caso haja liberdade e debate público. Aí, diz Kant, aparecerão homens pensando por si mesmos, que rejeitaram o julgo da menoridade, e que estão dispostos a difundir “o espírito de uma apreciação razoável de seu próprio valor e a vocação de cada homem de pensar por si mesmo”.

O Esclarecimento é colocado por Kant, como também o é posto por Mendelssohn, como o resultado inevitável da liberdade de fazer o uso público da razão. É esta questão que devemos cobrar na atualidade de nossos professores universitários, que muitas vezes encerram o seu compromisso com a educação na relação privada (porque é

dirigida a um pequeno número de pessoas) que tem com os estudantes. O uso público da razão, a *disputa* pública em torno de um tema que necessita de esclarecimento, é um dos deveres mais bem circunscritos na educação, ao menos tal como a encontramos na Academia nos tempos de Platão ou no Liceu nos tempos de Aristóteles. É que no fundo, a crítica é um dever cívil, é ela quem define o cidadão. O uso público da razão é exigido nas instâncias em que os Comitês de Ética em Pesquisa e os Comitês de Ética Profissional operam aquilo que denomino de *redução deontológica* e que será discutido no capítulo 5. Esta *redução deontológica* operou no sentido de forçar a própria disciplina de *ética* no interior da Universidade a abandonar a história dessa disciplina. História essa que muitas vezes traz uma discussão dos assuntos que a *bioética* considera ter inovado.

Importa perceber que a definição de homem público esclarecido libera o sujeito das amarras particulares das instituições às quais ele serve. Assim, Kant esforça-se por nos mostrar que um professor universitário, um padre, um pastor, um juiz, que cumprem com suas obrigações no uso privado (em relação a seu público doméstico) nada têm a temer ao fazer o uso público da razão, nem mesmo quando as próprias instituições as quais estão ligados são alvo de suas críticas. Notemos que é necessário dispensar toda forma de censura.

Mais adiante tratarei dessas formas privadas de manutenção da menoridade, sobretudo, por ser nossa realidade, mais do que nosso tema, a questão da sala de aula. Voltando à questão do público: a responsabilidade que temos em tornar públicos os nossos conhecimentos é um compromisso e um dever para com a própria ideia de *progresso* da ciência e dos saberes de modo geral. Embora tenha uma série de restrições a este termo, *progresso*, penso que Kant em seu texto está pensando numa espécie de diálogo necessário que a época atual deve permitir acontecer com as futuras gerações. Assim, cabem aos homens ilustrados documentar o seu tempo e publicar as suas ideias e opiniões. Do mesmo modo, o texto de Kant, publicado em um jornal e não numa revista especializada de filosofia, é uma espécie de descrição do quadro do seu tempo. É um Kant exotérico, para recuperar aquela condição dos diálogos de Platão que fiz questão de lembrar no segundo capítulo. E é porque os homens escrevem sobre o tempo em que vivem que podemos estabelecer um diálogo direto com eles sem passar pelas mãos e olhos dos historiadores.

É notável que de todos os mananciais dos quais os saberes podem brotar, Kant dê uma atenção especial à religião, pois, explica ele, “em relação às ciências e às artes,

nossos soberanos não se interessaram em desempenhar o papel de tutores de seus súditos” (p. 8). É que duas posturas precisam conviver bem tanto no homem de religião quanto no próprio discurso religioso: uma postura imanente, na qual é o homem de religião absorvido por sua crença, e uma postura crítica, não para examinar racionalmente o dogma da fé, mas para examinar do ponto de vista externo, os próprios costumes sociais e políticos da religião. Assim, ao lado do trabalho interno da igreja, um padre ou um pastor, por exemplo, deve professar sem nenhuma coerção suas impressões intelectuais sobre a religião. Portanto, as virtudes intelectuais devem fluir livremente para além de todo o exercício de uma virtude religiosa.

Para finalizar este breve comentário, resta notar que é do uso público da razão, da crítica levada a público, que uma nação amadurece em todos os seus sentidos. Os sentidos que estamos discutindo aqui dizem respeito à educação. Como farei a crítica da educação atual a partir da legislação brasileira, cumpre observar que Kant faz as mesmas observações que Platão fizera em seu diálogo *Crítion*, no qual, a partir da figura de Sócrates, apresenta umas críticas às leis de Atenas ao mesmo tempo em que defende o dever de observá-las.

Diz Kant:

Mas a reflexão de um chefe de Estado que favorece o Esclarecimento vai mais longe e vê bem que, mesmo a respeito da legislação, não há perigo em autorizar seus súditos a fazer publicamente uso de sua própria razão, e em expor ao mundo suas ideias sobre uma melhor redação das leis, mesmo que seja com ajuda de uma crítica franca das já existentes.

E daí podemos então concluir, sempre provisoriamente, que um debate sobre a redução deontológica e a ausência de uma finalidade da educação bem definida na legislação é muito mais do que urgente.

§ 32. Esclarecimento e Liberdade

O texto de Immanuel Kant traz questões significativas para o debate em educação e, sobretudo, para a questão do ensino. Proponho agora, como problema a ser examinado, uma discussão sobre o ensino por meio do argumento de autoridade (conhecido entre os lógicos e retóricos pela expressão *argumentum ad verecundiam*, a exemplo de Copi, 1978: 76). Vimos que na *lectio* das Universidades medievais esta era uma modalidade bastante usada. Ainda o é em nossas universidades. A Idade Média

não conhecia os métodos experimentais das ciências modernas, por isso a evocação dos *auctores* era fundamental. Por outro lado, podemos indagar se o uso do *argumentum ad verecundiam* não é entre nós ainda uma forma de educação clerical: pois não promove o uso da razão livre capaz de exercitar o pensamento, mas ensina uma teoria do mesmo modo que se ensinava uma doutrina.

Há entre nós diversos usos do argumento de autoridade. No dia a dia, alguém pode dizer que “o papa Francisco disse que...” e seu ouvinte ser levado a concordar com ele, não pelas razões que apresentou, mas pela simpatia e admiração do cristão por Francisco. Ora, no meio acadêmico não é diferente. Se não usamos o papa como autoridade é apenas por acidente disciplinar. Então poderíamos dizer: Freud disse que a religião é uma neurose, e a partir daí contestamos a manifestação do aluno que ousar discordar de Freud. Ou de Aristóteles ou Popper, James Watson, Patrick Bateson, David Attenborough ou Michael Foucault. Na escrita dos artigos de nossas revistas, somos impelidos a não raciocinar, pois quando o fazemos, logo vem a exigência do editor: *onde estão as suas referências?* “Suas referências”, dizem, e aqui pouco importa que referências sejam, pois no fundo não tem mais importância quem o diz, desde que esteja publicado em uma revista indexada. Trocamos uma boa argumentação por uma referência, numa espécie de dogma da imaculada citação, se me for permitida a paráfrase. Mas aí devemos fazer o uso público da razão e criticar a nós mesmos: pode a ciência que praticamos efetivamente promover esclarecimento?

Penso que esta questão é demasiadamente séria. Embora indispensável para a vida intelectual, a autoridade não é infalível. É notável que os autores que reuni nessa primeira parte da tese defendam uma maneira crítica de pensar. Se isso é verdade, então podemos concluir daí que se podemos criticar a tradição é porque ela própria nos ensinou esse exercício. E isso não é pouca coisa. Por outro lado, devemos reconhecer que é preciso, tanto na filosofia quanto na ciência, reconhecer a autoridade de quem se dedicou a uma questão e produziu sua obra, pois do contrário teríamos que refazer todas as questões desde o começo. E o risco de repetir o castigo de Sísifo seria real. Contudo, apesar da ressalva, é preciso perguntar a partir do texto de Kant: confiar numa autoridade, referenciar um raciocínio, não com premissas, mas a citação de um estudo, não é renunciar à nossa própria tarefa de pensar e usar a razão? Tenho pela ciência, contudo, que não escapo às minhas próprias críticas.

O uso privado da razão, quando a exemplo do exercício docente, o professor está a sós com seus estudantes, pode seguir entre outras, ao menos duas vias possíveis: A)

pode conduzir o aprendiz a pensar, a raciocinar. Um exemplo seria o método dialógico-socrático, ou seja, o exercício de ensinar por meio do diálogo, colocando perguntas e analisando as respostas, refutando logicamente toda resposta insustentável; outro exemplo seria a *disputatio*, a análise não apenas de uma visão, teoria ou explicação do assunto tratado, mas de ao menos duas, sendo uma contrária a outra. Pode-se, por exemplo, iniciar uma aula de biologia com uma teoria já derrubada, sem tal advertência ao público, e seguir com a sua refutação a partir de uma teoria mais atual. Os exemplos seriam muitos e nos conduziram a uma digressão. Outro caminho possível é B) ensinar um pensamento já acabado, pronto. Se a *lectio* medieval era um método interessante, e não podemos esquecer que ele é no fundo doutrinal, ele ainda parece fazer muito sucesso entre nós, contemporâneos.

O uso do argumento de autoridade pode muito bem receber um tratamento positivo, nem que seja no simples exercício da interpretação das palavras dos *auctores*. Mas sabemos, pelo método impressionista (ou seja, sem dados científicos ou estatísticas seguras), que a nossa prática docente faz um mau uso desses argumentos, sobretudo quando publica suas pesquisas. Porque no fundo, a persistência do uso do argumento de autoridade para fundamentar uma conclusão é o próprio abandono do caráter iluminista da tarefa de ensinar uma disciplina. Ensine não a filosofia, mas a filosofar: essa era uma recomendação de Kant.

Ensinar a pensar, a raciocinar, a verificar os problemas através do uso do próprio entendimento. Essa é a posição de Immanuel Kant. No fundo, não se trata apenas de uma recomendação, a rigor, não é possível aprender filosofia, uma vez que, só para início de conversa, existem filosofias e não propriamente a filosofia. Uma filosofia é um “sistema dos conhecimentos racionais a partir de conceitos.” (KANT, 1992: 41) e cada sistema construído por um pensador ou por uma escola encontra-se no campo de batalha, de disputa, no campo da polêmica com outros sistemas. No fundo, a filosofia é sempre uma jornada inacabada. Daí a ideia de ensinar a filosofar, não sendo possível ensinar algo que não está em momento algum terminado. Eis a justificativa (KANT, 1992: 42):

Como é que se poderia, a rigor, aprender filosofia? Todo pensador filosófico constrói, por assim dizer, sua própria obra sobre os destroços de uma obra alheia; mas jamais se erigiu uma que tenha sido estável em todas as suas partes. Não se pode aprender Filosofia já pela simples razão que ela ainda não está dada. E mesmo na suposição de que realmente

existisse uma, ninguém que a aprendesse poderia se dizer filósofo; pois o conhecimento que seria dela seria sempre um conhecimento tão somente histórico-subjetivo.

O *Esclarecimento* do século XVIII é ainda atual porque ainda necessitamos dele, uma vez que nossa prática educativa é dogmática e não crítica e, portanto incapaz de promover uma emancipação do sujeito em relação à sua tutela. O simples fato de necessitarmos de *esclarecimento*, ou seja, de promover uma saída de nossa minoridade, torna a questão atual. Não se trata de dizer que Esclarecimento foi um empreendimento malogrado, mas talvez seja ainda possível dizer que seja um empreendimento inacabado. A educação é dogmática quando arroga para si o nome de ciência quando está a tratar de assuntos que não são do domínio científico. No fundo, para citar apenas dois exemplos, *socialismo científico* ou *moral científica* são expressões vazias de sentido, pois o adjetivo não acrescentou em nada a sua fundamentação. Dizem os sociólogos e moralistas de nosso tempo que suas ciências podem ser fundamentadas empiricamente. Ora, não há fundamento para uma ciência na experiência. A experiência não é capaz de fundamentar ciência, disso já os gregos sabiam: um fundamento não pode ser apoiado em fatos porque é fruto da teoria. Assim, até onde consigo ver, o objetivo *científico* nestas ciências humanas revela apenas a intenção persuasiva e retórica de fazer o uso do *argumentum ad verecundiam*.

Retornemos à questão: a ciência é promotora de esclarecimento? No texto de Immanuel Kant, o termo liberdade é usado em sua forma mais simples possível: “Esse Esclarecimento não exige todavia nada mais do que a liberdade; e mesmo a mais inofensiva de todas as liberdades, isto é, a de fazer um uso público de sua razão em todos os domínios” (página 3). A ausência de liberdade é exatamente definida como a censura. Portanto, liberdade aqui possui um sentido político, próximo àquele princípio da democracia ateniense que, ao lado da *isonomia*, era expresso na palavra *isegoria*. O cidadão de Atenas, na democracia do século V a. C. podia manifestar sua opinião livremente na assembleia (o *ise* é uma declinação de *iso*, que significa *igual*, e esse *goria* que completa a palavra é uma referência à *Ágora*, ou seja, à praça pública). Portanto, liberdade é um conceito político, diferentemente do tratamento que Kant dá a esse difícil conceito em sua *Crítica da Razão Pura*, quando ganha um sentido cosmológico (Cf. “Dialética da Razão Pura”) ou em sua *Crítica da Razão Prática*, quando é entendido sob o domínio moral como autonomia da razão perante a vontade. Há discretamente um liberalismo rousseauano no artigo de Kant: “Um grau mais elevado de

liberdade civil parece ser vantajoso para a liberdade de espírito do povo”. E esse liberalismo é outra marca importante da modernidade, o que atesta o truísmo de dizer que Kant está escrevendo sobre seu tempo.

Dito isso, podemos agora dizer que a ciência somente pode promover o esclarecimento se ela exercitar o uso público da razão: em algum momento, a crítica das ciências pode conduzi-las a uma revisão de seus procedimentos dogmáticos, desde que haja de nossa parte a coragem de enfrentar o problema de rever nossa prática, a exemplo do abuso das referências que são apenas citadas e não criticadas e debatidas, e que servem apenas como argumento de autoridade.

Portanto, concluo esta seção dizendo que o *esclarecimento* traz questões fundamentais para a educação em nosso tempo, em nossa prática. É sobre o dogmatismo na educação que devemos estar alertas. E parece ficar claro, a cada passo dado, que a educação ganha em profundidade quando passamos do debate ético para o debate político. E é exatamente esse itinerário que entendo existir na passagem do tratamento que Kant dá à questão da liberdade em sua *Crítica da Razão Prática* para os textos que poderiam ser chamados, usando a expressão grega, de exotéricos, ou seja, os textos publicados em jornais. Caberá também a nós, discutir as políticas que envolvem e direcionam nossa educação, e foi a partir dessas discussões que construí o artigo “A educação nos domínios do dogmatismo: análise crítica dos conceitos e da finalidade da educação na legislação brasileira”, publicado em setembro de 2016 na revista *Imagens da Educação*, da Universidade Estadual de Maringá.

§ 33. O itinerário das Luzes: conquistas e derrotas

Na idade contemporânea, não podemos dizer que este ou aquele pensador é iluminista ou pertence ainda ao movimento do esclarecimento por apresentar um pensamento crítico. É preciso mostrar que a crítica de tal pensador possui características de um procedimento racional que vise a uma liberdade no sentido público, pois parece que esta é a marca d'água do *Esclarecimento*. Mais ainda: esse é o seu projeto de modernidade. A questão parece-me indecisa quanto a estarmos ainda em uma época de esclarecimento ou se o esclarecimento foi de fato um projeto da modernidade que não vingou.

Ao destituir a religião de seu lugar sagrado e central, a Revolução Francesa não significou exatamente um processo de esclarecimento em que a razão tinha como função desenvolver uma educação geral longe do dogmatismo. A própria razão parece

ter sido dogmatizada em grande medida. A questão, sempre atual, é saber se a população em geral é capaz de enxergar na ciência a falibilidade de seus métodos (o que sempre a impele a um determinado tipo de avanço) ou se sua relação com ela é próxima de uma fé cega em que a crença seja colocada na base da relação. Como parece que estamos longe do primeiro caso, o tema do *esclarecimento* pensado como o resultado possível do uso público da razão pode perfeitamente ser pensado em nossos dias.

Gostaria de lembrar um episódio emblemático. Na aurora da Revolução Francesa, um altar foi erigido à deusa Razão em Notre-Dame em 1793, quando se ouviu, teatralmente, o Hino da Liberdade. A representação teatral na catedral de Notre-Dame é emblemática porque representa uma espécie de superação da idade das trevas, no imaginário francês, e uma restituição das luzes. Essa visão iluminista francesa tem repercussões com um alcance muito maior do que o texto de Kant que estamos lendo. Não é difícil compreender que a repercussão política de destituir a Bastilha e inaugurar uma nova era no Governo francês, que apesar de toda a violência arrogava o uso e a encarnação mesma da razão, tenha sido em tudo mais popular do que uma discussão sobre *esclarecimento* e educação feita por uma dezena de intelectuais na Alemanha. Alguns direcionamentos da revolução francesa beiram, contudo, ao obscurantismo. A própria Notre-Dame foi rebatizada pelos revolucionários de Templo da Razão. Este novo culto foi introduzido em outras igrejas de Paris. Efetivamente, tratava-se de um culto secularizado, como fica claro na letra escrita por Léonard Bourdon para a música que abria o culto do novo templo, em 1793⁴²:

Franceses, que metamorfose
Transforma os santos em lingotes de metal
A razão brotou finalmente
Ela aniquila os devotos
De seus ridículos mistérios
Apaguemos até a memória
Que nosso dogma no futuro

⁴² O nome da música de Leonárd Bourdon é *Hino patriótico relativo à inauguração do templo da Razão*, trazido na página 254 do livro disponível no Google Books, acessado em 16 de abril de 2016, no link: https://books.google.com.br/books?id=DoiXFPp8hoQC&pg=PA254&lpg=PA254&dq=Léonard+Bourdon+hymne+patriotique+de+le%27inauguration+du+temple+de+la+Raison&source=bl&ots=24Tj9Oaicd&sig=FC4sLSSoQe2J5lv7jrHv2Jx8S_M&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKewj07bKsoZPMAhUFD5AKHY1jDqoQ6AEIHDAA#v=onepage&q=L%C3%A9onard%20Bourdon%20hymne%20patriotique%20de%20l'inauguration%20du%20temple%20de%20la%20Raison&f=false

Seja o de sermos felizes com nossos irmãos
Franceses, a verdade que brilha em todos os olhos
A liberdade, a igualdade, eis nossos deuses.

Não é o caso de refazer o itinerário trágico desse período da história da França. Uma leitura atenta do romance de Mary Shelley bastaria para ver como o ideal da revolução francesa é igualmente imbuído de monstruosidades. Ou o famoso quadro de Goya, tão conhecido e discutido, *O sono da razão produz monstros*. A questão que fica clara no poema revolucionário de Léonard Bourdon é que o risco de destituir um culto e de instituir outro no lugar, quando se pensa estar de posse da razão, é sempre presente, sempre atual: seja no campo da política e sua bipolarização irreconciliável, quando se pensa estar de posse do bem lutando contra o mal; seja no campo da ciência, quando o *próprio* saber é apresentado ao grande público como o único caminho possível para livrar os homens da obscuridade da ignorância que mergulha os homens nas trevas.

Mas penso que a questão possa ser atualizada se operarmos um raciocínio mais ou menos simples, que tento construir da maneira que se segue. Como apontei anteriormente, abri mão de uma exposição da filosofia de Tomás de Aquino porque não saberia distinguir em sua obra a filosofia da teologia, o que me obrigaria discutir esta última se desejasse falar da primeira, o que extrapola minha competência. É possível dizer que toda filosofia medieval está comprometida com a teologia. Além disso, também a medicina (que é afinal de contas chamada de *medicina teológica*) e o direito (lembramos que o Estado no medievo não é laico) estão marcados por tal comprometimento. Para completar o conjunto de premissas, basta observar que a cultura ocidental, ao entrar na modernidade, foi marcada por um processo paulatino (ou revolucionário no caso da França) de secularização. Então, parece ser verdade que a autoridade de Deus, demonstrada lógica e racionalmente pelos filósofos da escolástica, aos poucos foi sendo substituída por outro tipo de autoridade, a tal ponto de termos em nossos dias um novo dogma expresso na afirmação tão cotidiana, *isso é provado cientificamente*. Essa expressão, ela mesma um *ad verecundiam*, tem o mesmo poder das sentenças, *Deus quis assim* ou *foi a vontade de Deus*. Um breve itinerário da história da cultura europeia nos mostra que o mesmo século XIX que coroava com o positivismo a confiança na ciência e na razão, é o mesmo século de Nietzsche, de Turgeniev e de Dostoyévski que apontam para os riscos do niilismo e da perda da fé.

O conhecimento científico *parece* ocupar o mesmo lugar da teologia da Idade

Média. O *altar da deusa Razão* não foi inteiramente destruído desde a revolução francesa. Assim, o raciocínio parece mais ou menos simples, pois a pergunta se estamos em uma época de esclarecimento pode ser convertida na pergunta: pode o conhecimento científico promover esclarecimento? Dois caminhos dão duas respostas distintas: se seguirmos pelos autores de filiação positivista, a ciência é capaz de elucidar as razões desconhecidas que promovem a fé em explicações supersticiosas que vêm apenas do argumento de autoridade de uma tradição ou de um *auctor*. Por outro lado, os pensadores que citei no final do parágrafo anterior, somando-se a eles Liev Tolstói, desconfiam desse poder libertário da ciência, o que torna a questão mais interessante.

Em termos muito próximos aos que estou tratando neste estudo, Max Weber, que conhecida muito bem toda essa literatura do século XIX, parece ter efetivamente iluminado a questão em sua conferência pronunciada em 1919 na Universidade de Berlim, intitulada *Ciência como vocação*.

A modernidade e seu apreço pela ciência promove do ponto de vista da cultura, diz Weber (1982: 166) uma dessacralização (*Entzauberung*) das visões de mundo religiosas ou tradicionais. Há uma espécie de substituição de conjuntos de valores por conjuntos de razões que podem trazer consciência para as ações humanas. Contudo, a crítica de Weber quanto à questão de a ciência trazer clareza para nossa ignorância parece bem peculiar. Em sua visão, a produção de tecnologias complexas não traz esclarecimento, mas produz a figura do especialista. Para este há uma compreensão dos processos tecnológicos; para os demais, apenas uma ignorância ainda maior, uma vez que nossas vidas contemporâneas estão permeadas de tecnologias cujos princípios de funcionamento são por nós ignorados.

A modernidade é desenhada por Weber como o resultado de um longo processo de racionalização que ocorreu no Ocidente. Talvez não haja maneira melhor de enxergar esse processo do que acompanhar as revoluções que promoveram a saída de instâncias que estavam sob o domínio da teologia, ao longo de toda a Idade Média. Assim, o Renascimento Italiano do século XVII nos deu uma análise política autônoma, sobretudo com Maquiavel. O século XVII quis que as ciências teóricas, a exemplo da física, tivessem a mesma liberdade. E também a ética e a arte reclamaram com diversos movimentos do século XVIII essa independência. Ora, não é essa liberdade de garantir o direito de opinião uma das marcas do texto de Kant, *O que é esclarecimento?* Um desenho da modernidade revela um rosto secular, ou ansioso por secularização. As forças produtivas podem se desenvolver com uma ciência empírica capaz de produzir

tecnologias e fortalecer meios de produção. Há, não há dúvidas, um progresso material. Ou, como disse Weber (1982: 166), há um progresso exclusivamente “prático e técnico”. Mas esse mesmo progresso não implica em esclarecimento ou em emancipação. Não implica numa educação capaz de produzir um homem capaz de pensar livremente. É que não podemos reduzir a razão a uma razão científica.

Assim, o raciocínio nos conduziu a este problema que aparece tanto a nós como apareceu a Kant: só há *esclarecimento* se houver liberdade de expressão e debate público. Pode, no entanto, a ciência de nosso tempo promover esse esclarecimento? A resposta pode ser positiva se estivermos dispostos a rever o modo com o qual divulgamos a ciência, pois o recurso das referências (argumento de autoridade) nos periódicos têm tido apenas a função retórica de fazer passar uma questão sem o seu exame rigoroso, alimentando, a meu ver, um hábito dogmático. Assim, resta retomarmos o debate do século XVIII e submetê-lo às condições de nosso tempo. Se a ciência ocupa um lugar de doutrinação tal qual a religião, pode ser apenas uma opinião precipitada, mas em todo caso necessita ser debatida. Immanuel Kant deu uma atenção especial à religião ao final de seu texto, talvez nós devamos dar essa mesma atenção, enfim, à questão da ciência e do seu uso abusivo do argumento de autoridade.

§ 34. Nietzsche e o projeto do Esclarecimento.

A obra de Friedrich Nietzsche, a quem dediquei meus estudos de mestrado, foi construída a partir de um olhar muito atento sobre o seu próprio tempo. À medida que os estudos de Nietzsche foram amadurecendo, a sua filosofia começou a se definir em torno dos estudos da cultura sob uma ótica diferente da que orientava suas investigações em seus primeiros livros, escritos enquanto foi professor de filologia clássica na Universidade de Basel, na Suíça. Até onde compreendo, tanto os cursos ministrados por ele quanto seus livros escritos até 1876 são guiados por uma preocupação em restituir à cultura a grandiosidade que ela teve tanto na *idade trágica dos gregos*, quanto na grandiosidade que encontrou nos poetas alemães, a exemplo de Goethe. Retirar o mofo dos estudos clássicos e reavivá-los para construir uma nova *paideia*: é assim que leio, por exemplo, sua obra dedicada à educação, *Sobre o futuro de nossas instituições de ensino* (NIETZSCHE, 2003), escrito em 1873.

Contudo, a partir de 1878 (até lá pelo fim da redação do quarto livro que compõe *A Gaia Ciência*, quatro anos mais tarde), os escritos de Nietzsche começam a mostrar um investigador das realidades e costumes de seu tempo, propriamente. É notável que a

redação do livro *Humano, demasiado humano* (1878) é feita por um pensador livre de suas obrigações acadêmicas, pois foi neste mesmo ano que Nietzsche encerrou sua breve carreira de professor, iniciada aos vinte e quatro anos na universidade suíça, devido à fragilidade de sua saúde. De posse de sua modesta aposentadoria, ele torna-se então um viandante: não terá mais residência fixa, vivendo em quartos de pensão entre a França e a Itália e a Suíça. O livro escrito em 1881, *Aurora*, já apresenta uma inflexão para a análise das questões morais e, somado a *Humano, demasiado humano*, já antecedia em grande medida as questões analisadas mais tarde em sua obra que certamente mais influenciou o século XX, *A genealogia da moral*, escrita em 1887.

Nestas obras que compreendem esse período, 1878 até 1882, encontramos em Nietzsche uma defesa da *Aufklärung* e de uma visão racional e crítica do mundo (é comum entre os comentadores, a afirmação de ser esta uma fase positivista da obra de Nietzsche). Minha intenção, nesse momento, é ver como o *Esclarecimento* é recebido por Nietzsche, e para tanto, algumas passagens de *Humano, demasiado humano* serão suficientes.

A favor do *Esclarecimento* e desconfiado da ideia de *revolução*, Nietzsche (2000: 249) tece diversas advertências sobre o risco de se alimentar o orgulho da derrubada de uma ordem social a partir da crença de que *o mais orgulhoso templo da humanidade justa* se erga dos destroços imediata e espontaneamente. Há uma preferência essencial em Nietzsche por Voltaire à custa de Rousseau. A teoria de uma revolução na modernidade encontra neste último o seu apoio fundamental: no subterrâneo das camadas mais oprimidas da civilização encontra-se uma bondade natural capaz de restituir a justiça social e a própria corrupção tem a sua fonte num ambiente externo ao coração dos homens: nas instituições do Estado e da própria sociedade. Aí está, dito de modo muito geral, a inspiração para a Revolução Francesa.

Mas emprestemos a palavra ao próprio Nietzsche (*idem*) que no aforismo 463 afirma:

Não foi a natureza moderada de *Voltaire*, com seu pendor a ordenar, purificar e modificar, mas sim as apaixonadas tolices e meias verdades de *Rousseau* que despertaram o espírito otimista da Revolução, contra o qual eu grito: “*Ecrasez l’infâme*” [Esmaguem o infame]. Graças a ele o espírito do *Esclarecimento* [*Aufklärung*] e da *progressiva evolução* foi por muito tempo afugentado: vejamos – cada qual dentro de si – se é possível chamá-lo de volta.

Os leitores de *A genealogia da moral*, ao menos os leitores mais atentos, sabem que é exatamente no livro *Humano, demasiado humano* que o modo de filosofar considerando o senso histórico ganha o seu primeiro e significativo desenho. Este espírito de moderação elogiado em Voltaire e a defesa de uma *progressão* histórica revelam uma recusa a toda posição política apaixonada e todo fanatismo, seja moral ou político. O Nietzsche iluminista, que enseja a possibilidade de a ciência promover o esclarecimento, combate toda forma de verdade que arroga a vontade de um *em si*, na suposição de existirem fatos eternos e verdades absolutamente fundamentadas racionalmente. Ou seja, a própria razão esclarecida sabe que ela própria é parte de um processo histórico. E é exatamente um modo de filosofar histórico e crítico que me parece ser a marca maior de um Nietzsche continuador do processo do *esclarecimento*. Ora, esse modo de pensar a filosofia é próprio de uma sociedade democrática marcada por um crescente liberalismo. Neste sentido, Nietzsche é novamente⁴³ devedor de Immanuel Kant.

Ao pensar a modernidade com o seu próprio tempo, Nietzsche reconhece no final do século XIX o abalo da crença em uma autoridade incondicional e em uma verdade absoluta transcendente (no caso da religião) ou transcendental (no caso da filosofia). O próprio tema do *niilismo* que começa a aparecer nos rascunhos dessa época⁴⁴ revela a percepção de uma secularização radical, tanto na ciência quanto na política (veja-se o aforismo 261 de *Humano, demasiado humano*). O declínio da tradição, acompanhado do enfraquecimento da crença religiosa, deixa as sociedades modernas carentes de um fundamento legitimador. Nas sociedades tradicionalmente religiosas, como foi o caso da Idade Medieval, esse fundamento era dado pela justificação teológica. Sendo assim, com a secularização, as sociedades modernas são agora marcadas por uma submissão à lei do Estado: neste sentido, a marca da modernidade é o domínio do judiciário. Onde antes havia um elemento da tradição clerical para legitimar a autoridade, agora há o direito. Observa Nietzsche (2012a: 247):

Os juristas disputam se num povo deveria prevalecer o direito mais extensamente examinado ou o mais facilmente compreensível. (...) Mas onde o direito não é mais tradição, como entre nós, ele só pode ser *comando*, coerção; nenhum de nós possui mais um

⁴³ Novamente porque a teoria estética desenvolvida em seu livro de estreia, *O nascimento da tragédia*, de 1871, é assumidamente possível devido a Kant que, ao demonstrar os limites do conhecimento humano, deu um golpe no otimismo racionalista da metafísica tradicional, abrindo espaço para se pensar a arte como forma de conhecimento.

⁴⁴ Os rascunhos que compõem o escrito *O niilismo europeu* remontam a 1881.

sentimento tradicional do direito, por isso temos de nos contentar com *direitos arbitrários*, que são a expressão da necessidade de *haver* um direito. O mais lógico é então o mais aceitável, porque o mais *imparcial*: mesmo admitindo que em todo caso a menor unidade de medida, na relação entre delito e punição, é arbitrariamente fixada.

Nesta passagem, aforismo 459, é possível ler boa parte da história da secularização, desse processo incessante e tenso que marca nossa cultura desde seus princípios⁴⁵. Quando a tradição perde sua força coercitiva, é necessária a criação do direito. Numa sociedade não esclarecida, o Estado deve se valer da coerção tanto quanto possa para fazer cumprir a lei. O direito romano, amadurecido nos séculos da república, é citado por Nietzsche nesse mesmo aforismo como o modelo maior de um direito esclarecido. Já os direitos germânicos são o exemplo de um direito popular: eles são “supersticiosos, ilógicos, às vezes tolos, mas (que) correspondiam a costumes e sentimentos bem determinados, herdados, nativos.” Esse processo de distanciamento entre as tradições e o estabelecimento do Estado moderno nos conduz a uma compreensão de sua arbitrariedade. O Estado clássico era dado pelo próprio costume, pela própria tradição. Já o Estado moderno é uma necessidade sem a qual a vida social não seria possível, tendo a tradição perdido a capacidade de ordenar. É neste sentido que se pode compreender a famigerada *morte de Deus* no contexto da filosofia de Nietzsche (*A gaia ciência*, §125). Ela é, por um lado, o declínio de um fundamento religioso para o Estado; de outro lado, a ascensão da ciência e de seus processos de racionalização que tornam a vida explicada. A arbitrariedade do direito é a evidência de que as tradições se perderam.

O *esclarecimento* na visão nietzscheana permite que a religião seja tomada pragmaticamente. A religião tem a sua utilidade porque se apresenta como um manancial de valores que nem a política nem a ciência são capazes de fundamentar. No livro *Humano, demasiado humano*, no aforismo 472 intitulado “Religião e governo” (NIETZSCHE, 2000: 251-255), há uma antecipação do essencial da palestra de Weber, *Ciência como vocação*. O governo, incapaz de dar os remédios espirituais ao sofrimento

⁴⁵ É claro que a expressão *o princípio da cultura* é efetivamente um disparate. Mas considero, no contexto de meus estudos, que os poemas, *Iliada* e *A Odisseia*, de Homero são, por convenção, o início da cultura ocidental, por ser exatamente os documentos escritos mais antigos que temos para estudar. Um estudo sobre a cultura ocidental que desejasse falar de uma época pré-homérica, ou se basearia no testemunho dos antigos (fontes indiretas) ou seria redirecionado para o campo da arqueologia. De resto, veja-se o episódio de Odisseu na caverna do ciclope *Polifemus*: o uso do raciocínio [por meio do jogo sonoro de palavras, *Odyseus* e *Oudeis* (ninguém)] já compete com a instrução dos deuses e já demonstra a marca da secularização.

de seu povo, perante, por exemplo, às *fomes coletivas* ou às *crises monetárias*, carece de instrumentos capazes de tocar os corações invadidos pela perda, pelo medo e pela provação (NIETZSCHE, 2000: 251-252). Assim, a cuidadosa preservação da religião parece ser um instrumento que as sociedades modernas democráticas parecem ter reconhecido a necessidade. Lembro, a título de ilustração, o caso de Confúcio na China Antiga, que, como ministro de Estado, recomendava ao imperador o ensino religioso por reconhecer aí a utilidade do aprendizado da etiqueta. Considero ilustrativo porque uma leitura atenta dos *Analectos* revela um Confúcio ateu, apesar da prática dos rituais. A religião é portanto vista sob um ponto de vista pragmático.

Os caminhos que o Estado moderno toma, a sua democratização, parecem significar para Nietzsche um processo de decadência. Mas não há aqui uma crítica que se constituía como recusa desse processo, apenas a tentativa de estabelecer um diagnóstico. No fundo, a vida privada ganha um alargamento que ameaça a própria vida pública: da leitura silenciosa de um romance, num café ou num vagão de trem, até a presença dos sentimentos egoístas na vida política, tudo isso aparece aos olhos do observador Nietzsche como um risco ao próprio conceito de *cidadão*. Remeto nossa análise a uma passagem que às vezes sou tentado a considerar mais atual em nossos dias do que quando Nietzsche a escreveu, em 1878. Nietzsche descreve a democracia como o governo tutelado por uma “multidão menor de idade”, aludindo com clareza à definição kantiana de *esclarecimento*. Quando as democracias são definidas como instrumentos da vontade do povo, então os governantes têm muita dificuldade em preservar as religiões como instrumentos úteis para a consolação das misérias humanas. Este espírito pragmático e esclarecido que vê as vantagens da preservação das práticas religiosas não conseguirá delas tirar proveito uma vez que nas sociedades democráticas e liberais, é praticamente impossível “permitir ao governo um procedimento homogêneo e uniforme nas medidas religiosas”. As consequências são inevitáveis: a religião torna-se assunto privado, e é remetida “à consciência e ao costume de cada indivíduo”. A partir daí, o uso público da razão em relação às vantagens pragmáticas da religião terá grandes dificuldades para se expressar.

Dominada por uma visão cada vez mais íntima, a religiosidade é alargada e expandida devido à ausência da opressão do Estado que controlava as vias religiosas. É assim que, partindo da experiência doméstica, idiossincrática, “várias seitas surgem” e sobrepõem a própria religião (2000: 253). Com o aparecimento de diversas visões religiosas, o Estado que antes era adorado como algo sagrado passa a ser hostilizado

pela prática religiosa. Do ponto de vista político, essa é a marca de nosso tempo. Nessas sociedades democráticas modernas, devido à ausência da religião na política, o próprio Estado é muitas vezes adorado pelos partidos *antirreligiosos*. Nietzsche descreve um período de transição em que há uma tensão entre os partidos religiosos e os contrários à religião na política. Este período de transição encaminha as coisas para uma retirada da religião na vida política, encerrando-a no mundo doméstico.

Tendo em vista esse panorama em que a religião é encerrada na vida da pessoa privada, retirando-se do cenário político, vejamos a passagem (NIETZSCHE, 2000: 254) que me pareceu escrita nos dias atuais, como mencionei anteriormente:

Daí em diante os indivíduos só veem nele [no Estado] o aspecto em que lhes pode ser útil ou prejudicial, e disputam entre si, usando de todos os meios para obter influência sobre ele. Mas essa concorrência logo se torna grande demais, os homens e os partidos mudam rápido demais, derrubam uns aos outros montanha abaixo, de maneira selvagem demais, quando mal alcançaram o topo. A todas as medidas executadas por um governo falta a garantia da duração; as pessoas recuam ante empreendimentos que necessitam décadas, séculos de crescimento tranquilo, para produzir frutos maduros. Ninguém sente mais obrigação ante uma lei, senão curvar-se momentaneamente ao poder que introduziu a lei: mas logo começam a miná-la com um novo poder, uma nova maioria a ser formada. Enfim – pode-se dizer com segurança – a suspeita em relação a todos os que governam, a percepção do que há de inútil e desgastante nessas lutas de pouco fôlego tem de levar os homens a uma decisão totalmente nova: a abolição do conceito de Estado, a supressão da oposição “privado e público”. As sociedades privadas incorporam passo a passo os negócios do Estado: mesmo o resíduo mais tenaz do velho trabalho de governar (por exemplo, as atividades que se destinam a proteger as pessoas privadas umas das outras) termina a cargo de empreendedores privados.

Nietzsche não tem a intenção de restituir as culturas clássicas, o Estado absoluto, ou mesmo um novo altar para a razão. Existe uma sobriedade marcante na compreensão dos costumes da vida moderna presente na escrita desses livros produzidos no período que compreende o início de um filósofo andarilho (1978) até o fim da redação de *A Gaia Ciência*, quando a embriaguez lhe assaltar o espírito com o canto de Zaratustra. Essa sobriedade, essa moderação, permite que Nietzsche veja no declínio da religião uma perda fundamental na vida moderna. Ver, enxergar, perscrutar o declínio não implica necessariamente numa lamentação. Não é o caso, por isso ressaltarei a sobriedade de suas análises. E é por isso que inscrevo Nietzsche dentro do

Esclarecimento: no fundo, sua filosofia desse período é um convite para que, diante da catástrofe da vida moderna que beira ao niilismo ético, se reconstrua sob uma nova perspectiva a vida dos homens e a sociedade. Os esforços devem reconhecer nas mudanças da vida política a esperança de se reerguer a vida comum dos homens, a vida política, em uma sociedade marcada pelas visões perspectivistas (pluralistas, diríamos hoje), pois é necessário para ele (2000: 254) “rechaçar as tentativas destruidoras de supostos sábios zelosos e precipitados”. É possível portanto que quando o Estado moderno estiver superado, tendo ele cumprido a sua tarefa (que no fundo é a de levar às últimas consequências o niilismo do qual não consegue mais fugir devido ao fato de ter repellido a vida religiosa), “então se abrirá uma nova página no livro de fábulas da humanidade, em que serão lidas todas as espécies de histórias estranhas e talvez alguma delas seja boa” (*idem*).

O liberalismo e o esclarecimento são marcados por um otimismo: Nietzsche, que mais tarde escreverá a sua *filosofia para o futuro*⁴⁶, sempre me pareceu um filósofo da esperança. A tarefa do esclarecimento imposta à modernidade pela sua própria doença é o de exercitar a prudência e “a luta gradual e esclarecida por uma invenção mais adequada a seu propósito do que o Estado” (*ibidem*).

No fundo, Nietzsche nos convida (o convite é direcionado em 1878 aos homens do futuro) a levar adiante o projeto do *Esclarecimento*, que ele sabe que deu errado. Sua filosofia é portanto uma necessidade de refundação. Em *O Andarilho e sua Sombra* (NIETZSCHE, 2008: 266), após novamente criticar o espírito da revolução em Rousseau, encontramos uma prevalência da questão ética do *Esclarecimento* em relação à questão política: “o *Esclarecimento* (...) foi durante muito tempo satisfeito em transformar apenas os indivíduos: de modo que apenas lentamente transformaria também os costumes e instituições dos povos”. Nietzsche então acusa o *Esclarecimento* de ter-se unido a algo *violento* e *brusco*, numa referência à Revolução Francesa, e de ter ele mesmo se tornado *violento* e *brusco*, tendo se perdido enquanto movimento intelectual: “sua periculosidade se tornou, assim, quase maior do que a utilidade emancipadora e clarificadora que ele introduz no grande movimento da revolução.” (*idem*). Daí a necessidade de refundação: “Quem isso compreende, também saberá de qual mistura é preciso extraí-lo, de qual turvação é preciso filtrá-lo: para *prosseguir a obra* do *Esclarecimento em si mesma* e sufocar no berço a revolução *a posteriori*, fazer

⁴⁶ Este é o subtítulo do livro *Além do bem e do mal*, de 1886.

com que não tenha sido.” (*ibidem*).

E as palavras proferidas no livro *Aurora* (p. 142, aforismo 197) parecem peremptórias quanto à tarefa que se impõem: “Esse Esclarecimento (*Aufklärung*) temos agora de levá-lo adiante”. Eis a tarefa diante da qual nossa idade contemporânea não pode mais desviar o olhar. O *Esclarecimento* é um projeto inacabado. Ou o retomamos, ou corremos o risco de mergulhar em perigoso niilismo ético.

§ 35. *Disputatio Praesens*: ciência para além da razão científica

É um truísmo dizer que a ciência moderna deixou para trás a ciência ensinada nas Universidades medievais. O homem que ocupava o centro do cosmos foi lançado à periferia do sistema solar; essa criatura feita de *húmus* que supunha para si uma idade próxima a seis mil anos⁴⁷, reconheceu que é o resultado atual e igualmente provisório de uma longa história natural. A biologia e a genética são hoje ciências que ocupam o lugar que a física ocupou no início da modernidade. E através delas veio a compreensão de um longo processo de evolução da vida, marcada pela seleção e transmissão de características filogenéticas. As antropologias contemporâneas, a história das culturas, a linguística, mostram-nos que as formas humanas de vida são mais ricas do que supôs o velho continente. As técnicas e tecnologias modernas permitem interferir na própria natureza, tomada outrora em sua potência inabalável frente às forças humanas. Criamos novas formas de vida em que dependemos da tecnologia, seja nos transportes, seja na comunicação e nos setores mais cotidianos e domésticos. Para além de tudo isso, podemos perguntar se as ciências modernas cumpriram suas promessas: nossas vidas tornaram-se melhores? Temos mais compreensão do mundo que habitamos? Cumpriu a ciência moderna a sua promessa de emancipação?

O *sapere aude* como lema do *Esclarecimento* era uma referência a uma razão compreendida em uma dimensão muito mais ampla do que *razão científica*. Não necessariamente a razão que produz a tecnologia, uma razão instrumental, é um saber crítico. Parece que são duas dimensões distintas nesse sentido: a razão em seu uso crítico deve examinar os seus próprios limites e exigir uma argumentação pública para o

⁴⁷ Em 1650, o Arcebispo Ussher publicou um documento (em 1658 trazido para o inglês sob o título de *The Annals of the World*) sobre a Idade da Terra, baseado nos textos sagrados: da criação até o dilúvio (1656 anos); do dilúvio até Abraão (292); do nascimento de Abraão até o êxodo do Egito (503); do êxodo até a construção do templo (481); do templo até o cativoiro (414); do cativoiro até o nascimento de Jesus (614); do nascimento até o artigo do Arcebispo (1650), o que dá um total de 5610 anos; ou, até o ano de 2017, um total de 5977 anos. Ver as passagens bíblicas e a cronologia disposta no site <https://answersingenesis.org/bible-timeline/the-world-born-in-4004-bc/>

seu esclarecimento. Por argumentação pública entendo a enunciação de uma tese de forma aberta a fim de que seja debatida, criticada, examinada, como se faz, via de regra, nas defesas de nossas pós-graduações, quando exigimos e analisamos argumentos e, no caso das ciências experimentais, comprovação e método. Neste sentido, considero importante a exigência da publicação de artigos produzidos pelo trabalho do pesquisador, para que suas investigações não ancorem, no final das contas, nas prateleiras das bibliotecas universitárias.

Se aceitarmos a ideia de que a razão científica produz progresso e esclarecimento, se concedermos nosso assentimento a essa tese, devemos a partir dela perguntar pelo alcance de tal progresso e de tal esclarecimento. Podemos aceitar e estar de comum acordo quanto à afirmação de que a razão científica produz tecnologias que são efetivamente úteis e que colaboram para uma vida mais confortável, e por outro lado, produzir igualmente tecnologias cuja finalidade não encontra justificativas tão facilmente – para além de seu valor de mercado. Além da questão do valor da tecnologia para a vida, não seria difícil reconhecer a presença do dissenso diante da tese de que essa mesma razão científica trouxe progresso social por um lado e esclarecimento sobre a própria finalidade da ciência, sobre o seu *para quê*. Sobre esta questão, devemos ainda promover o debate a fim de clarearmos nossas concepções: progresso social parece estar para além dos domínios científicos.

Tanto Friedrich Nietzsche (2000) quanto Max Weber (1982) mostraram em suas críticas à modernidade o processo de racionalização (que culmina, no caso do primeiro na *morte de Deus* e promove, de acordo com o segundo, um *desencantamento do mundo*) a partir do qual foi possível a crítica dos valores morais e das instituições, evidenciando com isso um passo a mais no processo de *esclarecimento*. A ciência ajuda ao menos clarear as questões para que se possa tomar uma decisão mais esclarecida. Ora, com essas observações, podemos dizer que a ciência tem um papel fundamental na história recente para a construção de uma sociedade esclarecida. O que quero, no entanto dizer é que é preciso uma crítica da própria ciência para que não seja construído um altar em sua homenagem, e sim um espaço permanente de crítica no qual possamos preservar a liberdade como ponto de partida e de chegada em nossa incursão pelo campo da educação e do conhecimento.

O debate aberto é fundamental porque a razão é muito mais ampla que seu uso instrumental e científico. A dimensão ético-política da razão impõe a seu uso instrumental a pergunta pela finalidade: afinal de contas o mais difícil não é encontrar

meios para resolver um problema, mas sim eleger qual problema devemos resolver, e isso configura, na minha visão, um problema ético de nosso tempo. É nesse sentido que a pergunta pelo cumprimento das promessas da ciência, e a ciência não pode ser reduzida aqui a mera razão instrumental, deve ser compreendida dentro do próprio projeto da modernidade.⁴⁸ Uma das características da ciência contemporânea é a proximidade com a sociedade, de tal modo ser difícil pensá-la sem seu caráter axiológico e independente. Assim, a ciência não apenas deve impor a si a resolução de problemas práticos, mas deve efetivamente promover debates públicos sobre quais são os problemas que devemos efetivamente enfrentar. Diversos exemplos podem ser pensados: se a produção de alimentos transgênicos é necessária para combater a fome, quais são os seus impactos econômicos (por exemplo, para o pequeno agricultor que dependerá sempre da compra de determinadas sementes), quais os impactos ambientais e para a saúde humana? Para responder a essas perguntas, é preciso um conhecimento científico e constantes pesquisas, por exemplo, no campo da genética, e é preciso ampliar a discussão para o âmbito político, social, ético, etc.. Mas enveredar pelos casos particulares agora seria uma digressão desnecessária.

O essencial do debate exigido pela nossa *disputatio* é se é possível retomar o projeto do *Esclarecimento* a partir de uma razão mais ampla, de uma racionalidade que perpassa todos os âmbitos, da educação, passando pelas artes, pela filosofia, até o conjunto das ciências em geral, sem que seja tomada à moda do esquetejador.

Para além das ciências particulares, sejam da terra, exatas, biológicas ou humanas, há ainda a possibilidade de se falar em ciência? Ora, a ciência nada mais é do que uma forma de discurso e, neste sentido, temos diante de nós duas posturas e duas posições possíveis: ou a tomamos como um discurso crítico e examinado no qual buscamos um conhecimento seguro do mundo e da humanidade, e aí o debate público é condição necessária ou então a tomamos a partir de uma posição dogmática, na qual

⁴⁸ O leitor atento aos problemas de nosso tempo exigirá e com razão, um debate sobre a pós-modernidade, uma vez que na segunda metade do século XX, sobretudo desde que “a modernidade ficou fora de moda” (ADORNO, *Minima Moralia*, Frankfurt: Suhrkamp, 1975, p. 292), teríamos, sob determinada perspectiva, rompido com o projeto iluminista. Para alguns críticos e pensadores, estamos na era pós-moderna, mas cabe lembrar que essa tese não é afinal de contas um consenso, uma teoria que venceu o debate. Há também outros tantos críticos e pensadores para os quais simplesmente não poderíamos ser pós-modernos uma vez que somos, afinal de contas, contemporâneos a esse próprio debate. O deslumbre de uma crítica da razão moderna só pode ser feita, em última instância, pela própria razão, donde a *contradição performativa*. Talvez seja necessário precisar o *pós-moderno* como uma ruptura com a modernidade em determinados campos distintos, nas artes plásticas, na literatura, na música, etc... e verificar aí dentro as descontinuidades. No debate filosófico, científico e educacional, talvez seja possível simplesmente dizer que ao invés de falido, o projeto da modernidade está simplesmente inacabado.

não negociamos os seus saberes já tidos como seguros sob o risco de ter de abandonar muitos projetos particulares de nossas ciências.

Parece-me que uma maneira de examinar a ciência é colocar para ela de modo geral e para as ciências de modo particular a pergunta teleológica, ou seja, perguntar por sua finalidade. O processo de racionalização da modernidade possibilitou uma crítica dos saberes, da moral até o Estado, e esse próprio processo permite novamente que coloquemos a pergunta pelo *para quê*. Por mais frágil que a razão seja, após as críticas e exames dela feitas em nossos tempos⁴⁹, é possível ainda pensar o projeto do *Esclarecimento* mediante um processo de investigação e deliberação sobre a capacidade da ciência e da educação que praticamos. Mais ainda, por mais frágil que ela seja, é ainda suficiente para que encontremos, do ponto de vista pessoal ou social, a maioria da qual falava Kant. Colocar para a ciência de nosso tempo a missão de promover ainda uma emancipação ultrapassa toda tarefa das ciências particulares. A aposta da presente tese, tendo percorrido todo o itinerário das páginas precedentes é aproveitar as contribuições de pensadores tão diferentes quanto o são Aristóteles e Kant, e todos os demais convocados para a nossa conversa, para uma vez mais colocarmos diante de nós a pergunta teleológica da tarefa de ensinar as ciências e de pensar dentro da ética e da política a nossa própria vocação para a educação. Resta, agora, examinar um caso específico de nossa Idade, que tomo como um sintoma da ausência do debate público feito em nossas instituições de ensino e de pesquisa, o caso específico da ética.

⁴⁹ Apesar do *inconsciente* freudiano, das *forças produtivas* da análise marxiana, e da fragmentação do sujeito, seja já na obra de Nietzsche, seja nas filosofias pós-modernas, permanece ainda tanto a psicanálise quanto as leituras marxistas como projetos racionalistas, e no fundo, embora não seja o lugar para se alongar nesse ponto, as próprias filosofias pós-modernas não escapam a um determinado uso da racionalidade. Fala-se cada vez mais no interior da filosofia de uma pós-modernidade mitigada, ou de uma crise da própria ideia de crise. A este respeito ver o brilhante ensaio de *Gerd Bornheim*, "Crise da Ideia de Crise", in Adauto Novaes, *A crise da razão*, publicado pela Fundação Nacional de Arte em 1996, ou vejamos os Anais de Filosofia da Universidade de Craiova, da Romênia, de 2005 até 2016, que reúne intelectuais e filósofos com essa tendência em se falar de uma pós-modernidade mitigada: http://cis01.central.ucv.ro/analele_universitatii/filosofie/ (acessado em setembro de 2016).

CAPÍTULO 5 – Teleologia e Deontologia: crítica e tomada de posição

Raramente nos tornamos conscientes do verdadeiro pathos de cada período da vida enquanto nele estamos, mas achamos sempre que ele é o único estado então possível e razoável para nós, um ethos, não um pathos, – falando e distinguindo como os gregos.

Friedrich Nietzsche, A Gaia Ciência, 317

§ 36. Apresentação do problema a ser enfrentado

A ética é, antes de tudo, um campo de batalha. Esse campo de disputa tem uma história rica que não pode simplesmente ser ignorada. A complexidade do assunto e suas dificuldades não podem ser resolvidas ignorando que o próprio conceito de ética não está definido de uma vez por todas, carecendo de uma fundação peremptória para o seu discurso. A complexidade do *ethos* em que vivemos, as suas transformações históricas e valorativas, exige de nossa capacidade racional a construção de uma fundamentação que legitime esse campo do conhecimento que foi definido já pelo Aristóteles como a *ciência do ethos*. Ora, se a ética é a ciência do *ethos* trata-se de uma ciência que não pode ser enquadrada nos rigores de uma ciência exata, uma vez que o processo histórico que define o seu objeto exige um esforço constante de fundamentação e teorização. Daí a necessidade de colocar a ética no projeto do *Esclarecimento*, exigindo que façamos o uso público da razão a fim de erigir os rigores dessa ciência cujo objeto se modifica tão velozmente quanto modificadas são as próprias sociedades humanas.

A racionalidade prática ou o uso prático da razão colocou a ética no campo da realização efetiva de uma universalização subjetiva. Donde a implicação de que a experiência histórica do *ethos* não pode transcender a esfera da razão subjetiva. Essa é a grande consequência da *Crítica da razão prática* de Immanuel Kant, que recusa a fundamentação cartesiana de uma ética na razão teórica ou em um Deus moral. A ética fundada na razão prática exige a sua universalidade através do imperativo categórico, que nada mais é do que uma exigência de fundamentação universal: os princípios que justificam uma ação como sendo ética (ou moral) devem ser os mesmos princípios que justificam o Direito em geral. Ora, a ética não se confunde com o Direito, uma vez que não tem a prerrogativa do Estado em sua ordenação e coerção, como é o caso deste último. Assim, se assumirmos a tese de Kant (2003: 132), inteiramente coerente com a tradição filosófica, seja recuando até os gregos, seja progredindo no tempo até nossos

dias, teremos de assumir que a ética é uma espécie de auto-coerção, ao passo em que o Direito é uma coerção externa. Seja qual for o fundamento da ética, seja a razão teórica, seja uma subjetividade transcendental, seja a consciência ou a obrigação de agir conforme um princípio universalizável, ela passa pela decisão espontânea do agente, do qual se pressupõe livre arbítrio. Mesmo em uma ética teológica como ocorre em Santo Agostinho, só pode haver recompensa, no caso a *graça*, se pressupomos do agente a liberdade de escolha. A diferença entre a ética e o Direito está exatamente aqui: na ética, é o próprio sujeito que se obriga a agir conforme o julgamento ético, no caso do Direito, o Estado é que o obriga com seus instrumentos de coerção.

O projeto histórico do *Esclarecimento*, ou seja, o *Iluminismo* do século XVIII, colocou o homem como o único responsável pela sua trajetória e por seus artífices, que implica numa recusa de uma ética fundamentada na teologia. Nos tempos atuais, essa questão pode vir a parecer um disparate para o homem prático de ciência a quem não interessa a própria história das ciências. Nosso desafio peremptório é, até onde consigo ver, pensar a atualidade como uma escolha na qual ainda é possível erigir uma crítica de nossa própria época a fim de compreendê-la. Nesse sentido, a ética que no início da modernidade fora fundamentada na ideia de um Deus Moral (Descartes) é agora, após a *morte de Deus*, entregue ao Estado para que possa fundá-la a partir de suas leis. Esse é o paradoxo ao qual entregamos a ética: ela carece de fundamentação teórica, uma vez que é agora o resultado de um ato normativo através do qual o Estado coloca para a sociedade um dever, tal como ocorrem com as leis. Ora, nesse sentido, a própria ética sai do campo do debate e da disputa e torna-se positiva, objetiva, torna-se, numa palavra, *escrita*. Ter-se-á tornado, paradoxalmente, coerção externa?

Quando a ética é pensada como um campo de conhecimento capaz de construir avaliações e parâmetros para a pesquisa e o ensino nas Universidades e nas demais Instituições de Ensino, espera-se de sua parte contribuições objetivas capazes de pôr fim às querelas entre os pesquisadores, as comunidades envolvidas e os sujeitos pesquisados. É claro que uma ética de princípios, como mostrarei a seguir, não conseguiria regular as ações de nossos pesquisadores. Nem a moral kantiana, como também mostrarei, pois deixaria a decisão pela ação ética inteiramente nas mãos e na consciência do pesquisador. A questão é: quando estamos falando em ética, há como ser diferente? Alguém pode ser obrigado pelo Estado a pagar impostos, mas faz sentido falar em uma coerção ética dada por alguma entidade externa ao sujeito?

A presença da ética na ciência contemporânea é mediada pelo Estado, na medida

em que a avaliação das pesquisas é delegada aos Comitês e Comissões de Ética, hierarquicamente subordinadas aos Ministérios da Saúde e da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações, que constroem o que a comunidade espera nas avaliações: normativas e critérios objetivos capazes de nortear a avaliação de um trabalho que envolve seres humanos e animais em geral. Deste modo, a ética presente na pesquisa brasileira, como mostrarei mais adiante, possui um caráter deontológico com pretensões de objetividade. O caráter educacional dos comitês e comissões de ética, exigido pelos Ministérios em suas resoluções, é entregue a cada instituição, que deve trabalhar no sentido de esclarecer o caráter e as exigências éticas da pesquisa e do ensino.

Nas últimas décadas, assistimos a um fenômeno interessante que marca, até onde penso, a nossa Idade: a ética tornou-se uma espécie de *marketing* comercial nas empresas tendo sido codificada não apenas aí, mas também nos conselhos que regem as profissões. A ética foi tomada por pequenos modismos. Tornou-se uma exigência positiva: os códigos de ética são um fenômeno recente, não podendo ser encontrados senão em nossa época contemporânea, sobretudo após a Segunda Grande Guerra. Neste derradeiro capítulo, minha intenção é verificar essa questão tomando os Comitês de Ética em Pesquisa como objeto de análise, uma vez que eles estão presentes em nossas Universidades e, segundo a própria Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, CONEP, têm igualmente uma função educativa. O método a ser percorrido será o mesmo usado na construção do artigo “A educação nos domínios do dogmatismo”, qual seja, o exame lógico de coerência conceitual das resoluções que regem os *comitês*. Percorrerei, antes, as premissas que irão fundamentar estrategicamente a construção da crítica.

§ 37. As Leis não escritas e a dimensão frágil da ética de princípios

Ética não é uma palavra que encontra consenso quando é enunciada. É preciso tomar posição e clarear o uso que fazemos dela. Trata-se de um termo polissêmico. É possível, ao lermos a história da ética desde a sua problematização entre os debates dos gregos antigos, encontrar diversos modelos de ética: a *ética de princípios*, ou *ética de valores*, a *ética dos deveres*, *deontologia* e a *ética dos fins* ou *ética da reponsabilidade*. O modelo mais comum, mais difundido nas culturas ocidentais é a ética de princípios, segundo a qual o que move a ação de um agente ético é a sua própria consciência e a convicção de determinados princípios ou valores. Antígona, no clássico drama de Sófocles, desrespeitou a lei do Estado promulgada pelo tirano Creonte, e

semeou terra sobre o cadáver de Polínicês, promovendo o ritual simbólico do enterro, obrigação moral dada pelo *ethos*. Ora, Antígona tinha plena consciência que a pena de morte imposta como punição para o crime a esperava, mesmo assim ela o fez: por princípio, por convicção, por acreditar que as leis ancestrais, *não escritas*, da tradição estavam acima das leis positivas criadas pelo Estado. Nas palavras de Henrique Vaz (1993)

A forma de existência histórica do *ethos* é a *tradição ética*, cuja origem não se assinala por um ato fundador, como a *nomothesia* do legislador no caso da lei escrita, mas é referida a uma fonte divina, como no caso dessa “lei não-escrita” (*ágraphos nómos*) invocada por Antígona. (p. 17).

Um outro exemplo de ética de princípios é a ética cristã, que assim como no caso de Antígona, remete a uma *traditio* religiosa, na qual a riqueza simbólica apresenta-se como um manancial de princípios, deveres e valores que ordenam o mundo ético. O que a caracteriza é que o princípio, o valor ou a crença são tomados como o seu fundamento. Qual é, no entanto, o seu alcance? Esta ética determina as relações de proximidade uma vez que está fundada no caráter do agente e nos costumes ordenadores da comunidade.

Como pode ser facilmente deduzido, esse modelo de ética tem sua validade apenas dentro da vida doméstica, nas relações entre pessoas próximas em que se pode estabelecer um caráter de confiança. Foi exatamente por isso que no Renascimento Italiano o realismo de Maquiavel não a recomendava para a vida política: por perceber aí uma lógica própria diferente em tudo da lógica que organiza o *ethos* da vida comum (*cf.* REIS, 2008: 60). A ética própria da vida política é em Maquiavel uma ética dos fins da ação do agente político, uma vez que a fragilidade da ética de princípios conduziria a uma ingenuidade gritante, pois o político trabalha com as aparências e “os homens em geral, julgam mais pelos olhos do que pelas mãos, pois todos podem ver, mas poucos são os que sabem sentir. Todos veem o que tu pareces, mas poucos o que és realmente” (MAQUIAVEL, 1996: 103). A ética de princípios mostrou-se ser demasiado frágil para que se pudesse exigir dela uma regulação do jogo político. Tomando essa ideia de Maquiavel, podemos dizer que não se pode *ver* o caráter de um agente, não se pode *ver* os seus princípios encerrados em *fórum íntimo*, e ao menos que haja uma relação de proximidade, não conseguiremos penetrar seu discurso e vislumbrar seus

verdadeiros interesses. Se não se vê o caráter, podem ser vislumbrados, contudo, as suas ações e os efeitos de suas ações: e é aqui que encontramos a diferença fundamental entre uma ética de *princípios* (que movem a ação) e uma ética dos *fins* (efeitos da ação). Guardemos esse ponto.

§ 38. O problema da fundamentação da Ética: Immanuel Kant e a deontologia contemporânea

A grande novidade para a ética trazida pela filosofia de Immanuel Kant é, sem dúvida, a recusa do *bem* como objeto da *Moral* (termo empregado pelo autor). Se lembrarmos do que foi exposto nos dois primeiros capítulos, podemos concordar com a afirmação segundo a qual o *bem* é o objeto da ética, de Sócrates a Aristóteles na Idade Clássica, tendo sido identificada com a felicidade humana. O *bem* como objeto da ética atravessou toda a Idade Média: a história da ética confunde-se com a história do problema do *bem* (Cf. o verbete “Bem” em FERRATER MORA, 2000, Tomo I: 282-287). A recusa do *bem* como objeto da ética conduziu Kant, em sua filosofia prática, e erigir a noção de *dever* em seu lugar. Kant prefere usar a palavra *moral* de tal sorte que temos aí uma *moral do dever*, fundada *a priori* na possibilidade de se passar do ato singular do agente ao universal através do reconhecimento racional do *dever*. O famigerado *imperativo categórico* tal como aparece na seção 7 do capítulo 1 da *Crítica da razão prática* pode ser pensado como uma avaliação do princípio que fundamenta a ação moral: “Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal”. O imperativo categórico é uma regra prática que permite colocar no mundo das coisas objetivas os efeitos da lei moral.

Essa lei moral possui uma objetividade que contém uma condição válida para a vontade de todo ser racional. Se eu posso mentir para me beneficiar, não posso chamar essa minha ação de moral porque ela não pode ser a base de uma lei válida para todos os homens. O que aconteceria se admitíssemos que a mentira possa ser aceita moralmente? Não haveria mais contratos nem a possibilidade de se viver em comunidade. Devemos admitir como sendo moral, é isso que esse imperativo categórico quer dizer, somente aquilo que puder valer para todos. Assim, a minha ação poderá ser considerada moral se ela for motivada por uma máxima que possa ser universalizada.

Kant afirma que o homem é um cidadão de dois mundos, querendo com isso dizer que somos todos compostos por uma parte racional, inteligível, e outra parte volitiva, ligada à vontade e aos objetos materiais. Se a lei moral, que é racional e meramente

formal, determinar a ação de alguém, essa ação será considerada moral, ao passo em que se a ação for motivada por objetos sensíveis ou materiais, não se tem uma lei moral. Ou ainda: ou o homem cumpre seu dever, que é dado por sua racionalidade, ou ele age de acordo com seu querer, que é dado por sua vontade. Kant, ao contrário de Aristóteles, afirma ser a felicidade incompatível com a moralidade, pois entende que a felicidade está ligada aos objetos sensíveis e ao desejo, e que a ação moral exige que se haja de tal forma que se cumpra sempre as exigências do que é racional.

Segundo H. J. Paton, citado por Ferrater Mora, podemos nomear a formulação kantiana do imperativo categórico de “fórmula da autonomia”. Por autonomia devemos entender aqui a vontade que se determina em virtude da sua própria essência, quer dizer, unicamente pela forma universal da lei moral, excluindo os objetos sensíveis como motivações. O sujeito é autônomo se seguir a regra prática que sua própria razão lhe dá, ao invés de se submeter aos instintos, desejos, etc.

É preciso ainda observar que uma vontade determinada unicamente pela lei moral, ou seja, uma vontade que seguiu uma máxima que pudesse ser universalizada, é chamada por Kant de uma vontade livre. Por isso, liberdade e lei prática incondicionada mantêm uma proximidade muito grande na filosofia de Kant. Por liberdade podemos correlacionar a noção de autonomia: somente é livre o sujeito que age de acordo com as leis que a própria razão lhe determinou. Assim, estarei sendo livre ao cumprir meu dever perante o compromisso de dizer a verdade e de não esconder, por exemplo, as reais intenções que pretendo ao pesquisar determinados elementos em uma comunidade. Liberdade significa, nesse sentido, ser senhor da própria vontade ao invés de ser um escravo do querer ou dos desejos ou ainda das necessidades. O desejo ou mesmo a vontade não podem dar autonomia ao indivíduo por elas mesmas não serem autônomas. Notemos que desejo é sempre desejo de alguma coisa e vontade é sempre vontade de algo, remetendo sempre a um objeto (diferente de mim) que é sempre desejado e querido. Ao contrário, a vontade que se deixa determinar unicamente pela razão é uma vontade livre e incondicional, pois não foi motivada pelos móveis sensíveis, mas pela própria lei moral que conseguiu extrair da própria razão.

Para concluir essa exposição, podemos dizer que a lei moral mostra-se universal na medida em que utiliza regras práticas como critérios eficazes, porém, não se realiza necessariamente nas ações dos homens por existir o livre arbítrio, a possibilidade de escolhas, evidenciada pela afirmação de Kant, e que já havíamos visto com os gregos. Somos, pois, seres compostos pela razão e pelas emoções e paixões. O ser humano só

age com autodeterminação se age conforme a moral e a razão, e não encontra a liberdade, a autonomia da vontade, se age guiado pelos instintos, emoções e desejos. A liberdade, que para Kant é a base da moral, não é a quebra de todas as barreiras, não é sinônimo de livre arbítrio, mas é sim o cumprimento da lei moral que o próprio indivíduo pode deduzir de sua própria racionalidade. Em linhas gerais é isso que importa recordar da moral kantiana para a minha argumentação.

Ao contrário de uma perspectiva teleológica, a fundamentação da ética em Kant é dada *a priori*, ou seja, antes da realização da ação; ao passo em que a ética aristotélica é fundamentada *a posteriori*, na realização da ação virtuosa, conforme foi minuciosamente exposto ao longo do capítulo 2. Teríamos aqui, desde já, dois grandes modelos de ética que se diferem quanto à fundamentação. Chamarei a ética de Kant de *deontológica*, na medida que constitui, como procurei mostrar, uma *moral do dever*. O termo grego *δέον* (*deon*), participio neutro do impessoal *δεῖ* (*dei*), tem como correlativo em português, *o obrigatório, o justo, o adequado, o dever*. Abrindo o dicionário no verbete *δέον*, lemos: “o que é necessário; o que é preciso; o dever: *τα δέοντα ειπεῖν, πράττειν*⁵⁰, dizer ou fazer o que é preciso” (MALHADAS, DEZOTTI, NEVES: 2006: 204).

A palavra *deontologia* só apareceu em 1834, tendo sido cunhado por Jeremy Bentham em seu *Deontology, or the Science of Morality*. Nas palavras de Ferrater Mora (2000, I): “Desde Bentham, foi comum não considerar a deontologia uma disciplina estritamente normativa, mas uma disciplina descritiva e empírica cujo fim é a determinação dos deveres que cabe cumprir em determinadas circunstâncias sociais, e muito especialmente no âmbito de uma profissão determinada”. (p. 668) Embora a deontologia apareça inicialmente como uma doutrina ética utilitarista (uma espécie de hedonismo social), ela pode ser colocada ao lado da doutrina de Kant uma vez que sua fundamentação é *a priori* (embora em sentido diverso do *transcendental kantiano*). O que está em debate é se uma ação é ética em si mesma ou se ela pode ser considerada ética devido as suas consequências. Derivar uma ética de um modelo deontológico implica estabelecer um dever que é posto para orientar a ação; derivar uma ética de um modelo teleológico implica em uma avaliação das ações quanto ao fim que almejam alcançar ou aos efeitos por ela gerados.

Na tradição de uma ética teleológica, fundamentada *a posteriori*, Aristóteles é sempre o nome destacado, uma vez que a *Ética a Nicômacos* inicia uma longa história

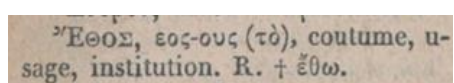
⁵⁰ *ta deonta eipein, prattein.*

na qual poderíamos colocar Maquiavel com sua ética dos fins, Max Weber que deu nome a essa ética de *ética da reponsabilidade* e Hans Jonas, que em sua obra maior, *O princípio responsabilidade*, fundamentou uma ética para a era tecnológica a partir dos efeitos da ação, não apenas no tempo presente, mas em um alcance maior segundo o qual a responsabilidade se mede pelo dever de preservação da vida sobre a Terra. Seja como for, tomo portanto esses dois modelos para pensar nosso problema: um baseado na *deontologia* e outro, na *teleologia*. Guardemos esses pontos.

§ 39. As duas dimensões da ética

Suponho por um instante que diante de meus olhos um vocábulo inteiramente desconhecido venha à superfície: *ética*. Comum nesses casos, consulto o dicionário: *ética* é o “conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade” (HOUAISS, 2001: 1270). Dentro dessa definição encontro, contudo, uma segunda palavra que me é, nesse exercício mental, igualmente desconhecida: *moral*. A ética é o conjunto de regras de ordem moral, mas isso não ajudou muito. Volto ao dicionário, onde leio que *moral* é o “conjunto de regras, preceitos, etc. característicos de um determinado grupo social que os estabelece e defende” (p. 1958). Ética é o conjunto de regras de ordem moral, sendo que moral é o conjunto de regras... São então a mesma coisa, a ética e a moral? Noto que na definição de ética havia a palavra *indivíduo* ao lado de grupo social, o que não ocorreu na definição de moral. Para ter maior clareza, resolvo seguir por outra via.

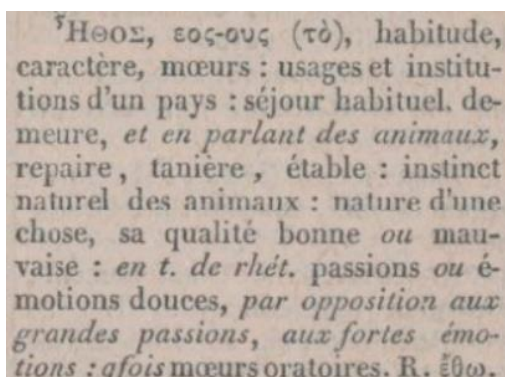
Encontro uma definição exata em um livro antigo: “a ética é a ciência do *ethos*” (Aristóteles, 2001). Agora pareço situar-me frente a uma possibilidade de compreensão. Se a ética é a ciência que se ocupa do estudo desse objeto, o *ethos*, compreender o seu sentido pode me levar a compreender o que seja a ética. Abro novamente o dicionário, deste vez um dicionário de grego. Tenho, no entanto, de transliterar *ethos* para o alfabeto grego para fazer a busca: não sei se *ethos* se escreve com *êta* inicial ou com *épsilon*, já que existem duas letras para o “e”. Tento com *épsilon* e encontro (ALEXANDRE, 1874: 428):



ἔθος, εος-ους (τὸ), coutume, u-
sage, institution. R. + ἔθω.

Mas, consulto, para não correr nenhum risco, a possibilidade de a palavra ser

escrita com “êta” inicial. E para minha surpresa, encontro também outro significado:



A palavra *ethos*, como é possível ver no dicionário, possui duas acepções que dão conta de duas dimensões inter-relacionadas:

- a) *costumes, uso, instituição*, diz o dicionário francês, quando grafo com a letra *épsilon* “*ε*”, ou a maiúscula, como foi o caso “*E*” ;
- b) *hábitos, caráter, moral: usos e instituições de um país: residência habitual, morada, etc.*, quando grafado com êta, “*η*”, ou a maiúscula, como foi o caso “*H*”

Estas duas dimensões dizem respeito 1) ao conjunto de valores e costumes que caracterizam a cultura na qual o sujeito está inserido, a exemplo da *tradição*; 2) ao caráter do próprio sujeito, que é definido aqui como o resultado da repetição dos hábitos. A acepção a) indica os costumes; a acepção b) a morada, o caráter, os hábitos. Ora, distingue-se aqui facilmente costumes para grupos sociais e hábitos para indivíduos. O caráter, as características do indivíduo estão diretamente ligadas aos seus hábitos que sofrem influência dos costumes onde são formados, mas não são por eles *determinados* à maneira dos determinismos da moda.

Estas observações ajudaram a clarear a significação complexa de *ethos* enquanto objeto da ética. Mas tinha diante de meus olhos duas palavras. Resta, pois, uma breve análise da palavra moral. Grosso modo, a questão pode ser colocada de modo muito simples: a palavra grega *éthika* é formada pelo vocábulo *ethos*; a palavra latina, *moralis*, é formada a partir do vocábulo *mos*, no singular e *mores* no plural. A palavra *moral* como tradução de *ética* já pode ser encontrada em Cícero (*De fato*, I, 1,) e em Sêneca (2009, carta 89 e na carta 102, seção 4). Seguindo o mesmo raciocínio, *mos* é o objeto da moral e um entendimento desse vocábulo pode me levar a compreender o que vem a ser a moral, ao menos em sua constituição idiomática.

mōs, mōris, m. Usage (général),
coutume, droit coutumier, ha-
bitude. *Mos antiquus*. Cic. Cou-
tume ancienne. *Mores peregrini*.
Liv. Coutumes étrangères. *Mos*

BENOIST, Eugène, GOELZER, 1893: 940)

A extensão do verbete *mos* ocupa duas páginas e pode ser consultado na íntegra no dicionário referenciado, disponível online. Mostra-se de uma riqueza polissêmica que ultrapassa o termo *ethos*, ganhando também outros contornos, outras disciplinas. O que esse exercício nos revela, contudo, é que esses termos foram usados na Antiguidade romana e na tradição ocidental como sinônimos, ou ao menos não denotam diferenças significativas: seja o uso do vocábulo grego ou o latino o que está em jogo é o mesmo objeto: o costume socialmente construído em sua riqueza axiológica e simbólica que abriga o indivíduo e o *hábito* do indivíduo que no uso reiterado forma seu caráter, sendo este *hábito* a expressão individual do costume coletivo. A tendência de se diferenciar ética e moral é contemporânea, ou ao menos moderna. Mas a demasiada produção teórica de nosso tempo e a difusão dessas duas noções, ética e moral, é de tal sorte que é impossível definir uma distinção que seja acordada pelos diversos estudiosos da matéria ou em seus usos mais cotidianos. É comum encontrar artigos científicos, tratados e ensaios nos tempos atuais que definem a ética como uma doutrina de princípios gerais ou universais, e a moral como o estudo dos costumes; ou a ética como um estudo dos costumes sociais e a moral como uma doutrina de princípios gerais, etc. O que é importante, a meu ver, é saber que a ética (ou a moral) possui uma dimensão social e uma dimensão que envolve ação do agente em consonância com as noções de tomada de decisão, caráter, hábitos, etc. Percebo como sendo estéril boa parte dos esforços em se distinguir a ética da moral. Seja como for, é preciso perceber que as palavras podem ganhar sentidos diversos e, assim sendo, se o estudioso do assunto desejar usar o termo grego e o latino em sentidos diferentes, por honestidade intelectual, é dever que explique a distinção com a qual está trabalhando, sendo absolutamente insensato pressupor um entendimento tácito.

Portanto, na presente tese, vali-me e continuo a valer-me dessa sinonímia original para dar preferência ao termo *ética*, uma vez que a tradição dos estudos gregos fixou em meu vocabulário esta noção de forma a abranger tanto o costume e a cultura quanto os hábitos e o caráter. A ética é a ciência ou o saber que se debruça sobre o *ethos* a fim

de compreender sua significação de forma a dar conta tanto da normatividade do costume (*leis não escritas*) quanto do drama existencial de decidir o que fazer. É preciso notar que a relação entre a ética e o *ethos* pode ser dada de duas maneiras: ou definimos a ética simplesmente como uma expressão do *ethos*, e aí a passagem do *ethos* à ética se daria espontaneamente ou podemos pensá-la (seguindo a trilha da filosofia socrático-platônica) como uma crítica, um exame do *ethos*, e aí a passagem do *ethos* à ética se daria mediante a exigência de justificativa racional tanto para os costumes quanto para as ações e decisões. Vejamos algumas consequências desse e daquele modo de compreensão.

§ 40. Clarificação dos conceitos: ética social e ética crítica

A questão que pretendo alcançar pode ser agora melhor formulada: a ética social (o conjunto de valores e princípios de uma comunidade qualquer, ou seja, o próprio *ethos*, com *épsilon* inicial) apresenta para o sujeito, antes mesmo de sua presença, as decisões sobre o que é permitido e o que é proibido social e tacitamente. O drama existencial se dá na consciência do sujeito que é inclinado por crenças outras a discordar do que é posto pela comunidade social. Neste caso, se não houver esclarecimento e lugar para o debate, a ética social ou espontânea caminha, via de regra, para o dogmatismo (entendido como submissão ou aderência a uma crença sem o seu profundo entendimento): o sujeito será rechaçado pela atitude contrária ao *modus communis* dos valores que guiam a vida da comunidade. O caminho que vai do *ethos* (as regras da comunidade) à vida ética (a vida efetiva do sujeito frente à tomada de decisão) deve ser preenchido pelo cultivo de uma *sabedoria prática* capaz de decidir livre e racionalmente sobre o que deve ser feito na efetividade da ação. Que a dimensão da ética não pode ser antecida de uma normatividade positiva, o que a levaria a entrar inevitavelmente no campo do direito, é sabido desde os antigos gregos, passando pelas diversas tradições europeias, de orientação agostiniana, na Idade Média, ou de tradição kantiana, no Iluminismo moderno, até o debate atual sobre o assunto, como aparece na *Ética do Discurso*, de Karl Otto Apel e de Jürgen Habermas. Dizendo de outro modo, a ética da vida social não pode ser escrita e determinada pela autoridade do Estado, o que a tornaria normatividade positiva, como já apontei no início deste capítulo ao recapitular a filosofia de Kant.

Assim, nas sociedades democráticas, a ética crítica assume a dimensão da discussão e coloca-se sob a égide da humildade, que neste caso não é senão uma

virtude de sabedoria, pois ao invés de demonstrar decisões já peremptórias sobre os diversos assuntos de nossas vidas modernas, apresenta-se como um campo a ser perpetuamente construído pelo exame e pela discussão. Esta criticidade e caráter aberto da ética parece, a meu ver, estar ausente na compreensão deontológica da ética em pesquisa em nossa Idade. O debate em torno da ética, ou seja, em torno das ações efetivas diante das complexas realidades em que o sujeito é posto, deve ser capaz de transpor o ambiente da ética espontânea para o ambiente da ética crítica, no qual os valores não são frutos do argumento de autoridade da tradição, nem da convivência arbitrária ou espontânea do *ethos*, mas sim do debate racional que se instala como caráter essencial das sociedades democráticas.

Todas as considerações precedentes a essa *Disputatio* foram necessárias para a crítica de nosso tempo. Tomo agora como objeto de análise os *comitês de ética* propriamente, a fim de compreender e avaliar os seus sentidos a partir de uma chave de leitura que denominarei *redução deontológica*. Acredito que a crítica (*exame*) dos Comitês de Ética torna mais efetiva a crítica do ensino de nosso tempo, presente já nas *Disputationis Praesens* do primeiro capítulo, bem como no debate sobre a *missão da Universidade*. Com a devida consulta à tradição, penso ter esclarecido ou ao menos construído uma interpretação em torno do vocabulário da ética. Resta, portanto, analisar o problema da ética na ciência e no ensino.

§ 41. *Disputatio Praesens*: Ética e Ciência nos CEP's: dogmatismo e esclarecimento presumido

A Resolução 466/12 do Ministério da Saúde traz no “Capítulo II” 27 definições de conceitos usados ao longo de seu texto. Ali é esclarecido, por exemplo, o que é “dano associado à pesquisa”, “Termo de Assentimento”, “Indenização”, etc... Seria insensato de minha parte exigir aí igualmente uma definição de ética? Ora, todos sabem o que é ética, mas estamos em comum acordo, mesmo que tácito, seja na comunidade acadêmica, seja nas sociedades de modo geral, quanto à natureza de sua função na pesquisa? A ética, ao longo da tradição ocidental sempre foi um campo de disputa: sua definição sempre foi um problema, pois é difícil encontrar um conceito capaz de dar conta de sua abrangência. Em todo meu esforço precedente procurei mostrar essa dificuldade. Seu objeto possui uma dimensão subjetiva e intersubjetiva, a própria consciência do agente, que é vista por muitos estudiosos como a dimensão na qual a questão da ética é resolvida: em geral, os pensadores alemães assim procedem, seja

Kant, no século XVIII, seja Hans Jonas na segunda metade do século XX, ou ainda Ernst Tugendhat, nos tempos de hoje. Por outro lado, o objeto da ética possui igualmente uma dimensão social ou cultural, e o próprio ambiente no qual o agente está situado, com seus complexos arranjos axiológicos, é tomado por alguns estudiosos como decisivo na resolução da questão ética, a exemplo dos teóricos das Ciências Sociais, de modo geral. A ética pode assim ser definida como a ciência da consciência diante de um problema prático, ou como a ciência das relações sociais diante dos deveres morais (ou éticos) ou ainda como doutrina do bem. O grave erro da comunidade científica de nosso tempo é pressupor que haja entendimento pacífico sobre o assunto. A definição da ética é tão importante como o problema mais grave: a sua fundamentação. Há hoje muitos princípios trazidos da tradição e muitos outros, pensados pelos contemporâneos, que se sobrepõem aos tradicionais, mas que como tais, concorrem uns com os outros.

Por que é importante uma definição sobre a ética? Quando estamos a falar de uma ética voltada para a pesquisa, e quando estamos a falar de um comitê de ética formado por um colegiado interdisciplinar, a questão se revela fundamental, uma vez que, até onde consigo pensar, seria no mínimo insensato pressupor que todos os que ocupam uma cadeira em um CEP tenham o mesmo entendimento do assunto. Permitam-me um exemplo.

O princípio da autonomia aparece 8 vezes na Resolução 466/12. É apresentado inicialmente ao ser afirmado que os tratados internacionais são “pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, da liberdade e da autonomia.” Observemos mais de perto esse princípio já colocado na primeira página da Resolução. Ele ganha, ao longo do texto, dois sentidos. Primeiro como princípio que deve ser reconhecido no sujeito que colabora com a pesquisa, como pode ser ainda visto na seguinte passagem: “A eticidade da pesquisa implica em: a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia.” Tratar-se-ia, portanto, de uma *ética de princípios* através da qual os pesquisadores devessem considerar esse valor ao submeterem o sujeito participante às suas investigações? O texto é escrito de modo a prescrever que o investigador considere a dignidade e a autonomia do participante. Um segundo uso aparece como característica imanente ao sujeito da pesquisa que o qualifica como mental e moralmente capaz de responder por si. Vejamos a passagem mais significativa. Segundo ela, “a eticidade da pesquisa implica em”:

ser desenvolvida preferencialmente em indivíduos com autonomia plena. Indivíduos ou grupos vulneráveis não devem ser participantes de pesquisa quando a informação desejada possa ser obtida por meio de participantes com plena autonomia, a menos que a investigação possa trazer benefícios aos indivíduos ou grupos vulneráveis; (III.1, j)

Ao examinar o documento e as nossas próprias vivências como pesquisadores acadêmicos, sabemos que este princípio é tratado tão somente do ponto de vista da autonomia do sujeito da pesquisa, que pode, por exemplo, abandonar sua participação a qualquer momento. Mas autonomia tem aqui um sentido muito fraco, próximo à noção de livre arbítrio: que se respeite a decisão do sujeito da pesquisa, seja ela qual for, o que por si só não garante uma decisão autônoma no sentido que apresentei anteriormente. Na relação entre o pesquisador e o pesquisado, não é ao menos curioso que a Resolução, escrita para instruir o primeiro, fala apenas de uma autonomia do ponto de vista do segundo? Este princípio, sob a ótica da tradição, diz respeito à liberdade do agente, e deveria, portanto, ser tomado igualmente como o princípio de autogoverno do pesquisador, que tendo incorporado a lei moral estabeleceria em suas ações os deveres éticos esperados: como o respeito da integridade do sujeito da pesquisa, etc. Ora, como estamos a falar de uma ação investigativa de um pesquisador que é direcionada a um sujeito da pesquisa, a quem se pretende defender os direitos, a noção de autonomia não pode ser simplesmente ignorada do ponto de vista do pesquisador: contra os seus desejos outros, o seu dever para com a dignidade do sujeito pesquisado deve ser cumprido de forma espontânea, basta lembrar o imperativo categórico e teremos aqui um alcance da autonomia da vontade imposta pelo próprio pesquisador a si mesmo.

O que precisa ser decidido é se permaneceremos no campo da subjetividade ética ou se já não seria desejável avançar para o campo do Direito, que compreendo como sendo a continuidade da ética embora empregue outros meios coercitivos. A pergunta é agora inevitável, uma vez que surge do princípio de sinceridade e coerência conceitual: saímos do campo da ética ao *escrever* o que deve ser feito? Qual é o estatuto da Resolução? A sua prescrição tem mesmo a pretensão de ser *ética*? Tem pretensão legislativa? No primeiro caso: é possível que alguém seja obrigado por coerção externa a agir dessa ou daquela forma de modo a qualificarmos uma ação não espontânea de *ética*? No segundo caso: trata a Resolução 466/12 do campo da ética ou do campo do direito?

Parece-me que o esclarecimento sobre a própria natureza do que seja um comitê

de ética passa pelo clareamento das relações entre a ética e a legislação. A Resolução 466/12 manteve o que já era definido na Resolução 196/96, a saber:

“Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”. (VII.2)

Há que se diferenciar, portanto, o caráter ético e o caráter legal. O caráter ético de um CEP é *consultivo* e *educativo* e, para tanto, deve ser *deliberativo*; ora, o caráter legal é normativo: quando falamos em legislação, a questão é definida e gravada em lei. Na visão da CONEP, a função dos comitês de ética é atender a legislação vigente, avaliando as implicações legais da própria pesquisa, mas no sentido de educar e servir como comitê consultivo, donde a deliberação é essencial. As deliberações devem levar em conta a legislação nacional e as diretrizes internacionais: a qualidade de um comitê de ética envolve o conhecimento que seus membros possuem não apenas da legislação, mas igualmente da própria função do comitê. Se o desrespeito a uma orientação ética tem em si mesmo implicações legais, a pesquisa pode gerar processos civis e criminais. Neste caso, é possível compreender os limites da ética: ela orienta a pesquisa, traz esclarecimento sobre o que *deve* o pesquisador fazer, quando o descumprimento do dever coincide com a não observância da lei cabe às instâncias legais a punição, não à ética propriamente. Por outro lado, nem sempre há essa coincidência, nem sempre o direito consegue alcançar as orientações da ética: aí a função de um comitê é promover o esclarecimento sobre a ética para além das leis: e seu caráter de ilustração (no sentido da *Aufklärung*) mostra-se uma vez mais. O que é necessário destacar é que as Resoluções não têm o caráter compulsório, como é o caso da lei, e é aí que o debate sobre o que seja a *responsabilidade* da prática científica entra em questão. O cumprimento dessa responsabilidade (a relação do agente com os fins e efeitos de suas ações), quando cabe à observação dos comitês de ética, não tem força legal.

Seria esclarecedor na natureza das leis e das resoluções se em seus Preâmbulos houvessem definições sobre os assuntos tratados. Ora, é o que acontece geralmente, mas nem sempre com termos de envergadura crítica e de polissemia evidente, como é o caso de educação, ciência ou ética. Pressupor que a ética seja compreendida por toda a

comunidade acadêmica e as sociedades de maneira idêntica é retirar da própria ética o seu caráter crítico, imprimindo sobre a sua superfície a suspeita do dogmatismo. Na história das universidades, a ética foi sempre um conceito disputado. Se a ética não se debruçou sobre as pesquisas na história grega, medieval ou moderna, vindo a fazê-lo somente em nosso tempo, é devido a uma mudança de postura em relação à própria pesquisa (que nos últimos trezentos anos foi intensificada a partir de novos métodos experimentais), que passa agora a ocupar um lugar privilegiado nas Universidades. Mesmo em disciplinas introdutórias de metodologia científica, é comum os alunos *fazerem* pesquisa. Como a ética veio a se deslocar dos debates acadêmicos para o interior das pesquisas científicas em nossos tempos? Mas de que ética se fala afinal nos comitês? Sigamos os passos gerais dessa recente história na qual a ética se tornou *escrita*.

De acordo com a pesquisadora francesa, Anne Langlois, os comitês de ética foram instituídos em todo o mundo devido a algumas necessidades comuns às sociedades científicas: a) “a exigência de responsabilidade dos pesquisadores e dos políticos diante das conquistas da biomedicina”; b) a “exigência de enquadramento das práticas experimentais e inovadoras”; c) “a necessidade de estabelecer uma ponte entre ciência objetivante e os aspectos simbólicos do mundo”; d) “de uma necessidade de examinar sistematicamente as condutas no domínio das ciências da vida e da saúde” (LANGLOIS, 2013:182). Foi no pós-guerra que a necessidade de estabelecer princípios norteadores ficou evidente em âmbito mundial, devido às atrocidades em diversos pontos do Globo, mas sobretudo pelos pesquisadores alemães durante o governo nazista. Sobre esta história, a bibliografia é rica (*cf.* LANGLOIS, *idem*).

A estas observações iniciais, devemos acrescentar que a institucionalização da ética em nosso tempo coincide com a *difusão* do neologismo bioética no início dos anos 1970⁵¹. A história da bioética compõe uma extensão importante da ética ao campo das ciências da saúde e biológicas e aborda, por um lado, temas que se não são

⁵¹ Embora possa parecer uma bobagem a disputa pela paternidade de uma expressão, de uma palavra, chamo a atenção para o fato de não ter sido Van Potter o criador do neologismo, uma vez que ele já aparece na obra do filósofo alemão Fritz Jahr. É comum a referência a uma obra de Jahr publicada 1927: *Bio-Ethic: eine umschau über die ethischen. Beziehungen des menschen zu tier und pflanze*. Kosmos. Handweiser für Naturfreunde. 1927; 24(1):2-4, em que aparece essa “revisão do relacionamento ético dos humanos em relação aos animais e plantas”, na qual o filósofo fala do compromisso que devemos ter com todos os seres vivos, mas o autor já vinha utilizando esse neologismo em obras anteriores, como é ver em seu livro *Begründer der Bioethik* (1926), disponível parcialmente em http://www.universitaetsverlag-halle-wittenberg.de/media/upload/file/Kapitel_Vorworte/103-8_Fritz_Jahr.pdf (acessado em 04 de outubro de 2016).

inteiramente novos são ao menos destacados de forma efetiva por parte dos profissionais de saúde, como a relação entre equipe hospitalar e paciente; saúde e sociedade; o aborto e a eutanásia; o suicídio; a submissão dos animais às experiências de pesquisa e seu próprio bem estar. Alguns desses temas têm, é verdade, uma longa história, mas as técnicas de nosso tempo lhes deram um novo rosto. Por outro lado, há problemas que somente apareceram em nossa Idade tecnológica: técnicas de reprodução assexuadas; a medicina preditiva e a questão das intervenções no patrimônio genético; os transplantes de tecidos fetais para fins não terapêuticos, a exemplo da medicina esportiva e das operações de mudanças de sexo; a manipulação da personalidade com intervenções no cérebro, etc.

Como lidar com essas novas técnicas? Como pensar as suas implicações éticas? A função dos CEP's como fiz ser observado antes, é prestar consultoria, promover a educação e provocar a deliberação. Até onde consigo conduzir meu entendimento, as funções *deliberativa* e *consultiva* são compreendidas pela função *educativa*. Neste sentido, o Comitê de ética deve promover *esclarecimento*, deve intervir na vida acadêmica e social no sentido de promover debates públicos. O debate público promove a crítica no sentido de permitir a controvérsia. Mas existe um risco sempre presente: o *dogmatismo*, fruto da ideia de que o comitê de ética já é uma instância esclarecida, dada o seu poder de autorizar ou desautorizar uma pesquisa e limitar os protocolos possíveis. Desde os anos de 1970, os manuais de bioética vêm repetindo a ideia segundo a qual essa *nova* disciplina está assentada sobre 4 princípios: autonomia, justiça, beneficência e não-maleficência. São colocados como princípios norteadores, mas não encontramos um debate sobre a sua devida fundamentação, sobre a natureza desses princípios. Encontramos sim pouca explicação teórica e proposição de debate e inegavelmente uma posição dogmática.

Os 4 princípios da bioética *são postos* e orientam, de modo geral, as resoluções dos Comitês de Ética em pesquisa. Mas como já apontei anteriormente, não consideram a relação pesquisador e pesquisado de forma dialógica e sim unilateral, ao não levar em conta que para governar (conduzir, levar, investigar) a vida dos outros é preciso governar a si mesmo (princípio da autonomia). A meu ver, estes problemas surgem por não haver um esforço teórico de fundamentação de tais princípios, além do que estes princípios reduzem a disciplina *bioética* às relações humanas e não dariam conta de assegurar compromisso ético em relação a outras formas de vidas, como já era requerido por Jeremy Bentham no início do século XIX, ou no início do XX por Fritz Jahr (conforme

nota 49).

Diante dessa questão, é possível ainda diagnosticar um problema em nosso tempo: os pesquisadores das ciências humanas e sociais não deram ainda a devida importância à bioética como um problema efetivo de nossa Idade, havendo uma participação pouco significativa no debate contemporâneo: as principais publicações na área de filosofia não tematizam a bioética, como podemos ver nos livros organizados por Manfredo Araújo de Oliveira (OLIVEIRA: 2009) e por José Maurício de Carvalho (CARVALHO 2004), trabalhos que ainda são importantes referências na área da Filosofia brasileira, reunindo pesquisadores de grande reconhecimento. Além disso, posso mencionar a pesquisa de Koerich e Erdmann (2011), que submeteu a exame os resumos de 721 teses do banco da Capes que têm por tema de pesquisa a ética, mostrando que o interesse por este tema é maior na área de Saúde, sobretudo nos programas de pós-graduação em Enfermagem e em Saúde Coletiva, com 393 teses.

Por terem sido criados no ambiente das éticas médicas, os comitês consultivos que regulam a ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, onde os CEP's são gerenciados por uma comissão nacional criada pelo Ministério da Saúde, são dominados por uma força discursiva própria às ciências médicas. Esta força discursiva estende seu domínio normativo a todo o quadro de análise dos pareceres éticos que são dados aos projetos de pesquisa submetidos aos CEP's. Mas o domínio da área da saúde nos comitês consultivos não deve sua origem apenas à história da constituição destes comitês: se por um lado poderíamos dar uma resposta preliminar mostrando que os comitês surgem com a difusão da bioética⁵², isso não explicaria, por exemplo, a ausência quase absoluta de filósofos e especialistas das ciências humanas. Talvez a história da separação destas áreas e a falta de interesse de umas pelas outras (ciências da saúde, filosofia e ciências humanas) elucidie melhor a questão. Carecemos ainda de um estudo sistemático deste problema na história das ciências no Brasil, salvo, é claro, a minha ignorância.

Com uma presença demasiado tímida da filosofia e das ciências humanas nos setores que regem o debate da bioética em nossa sociedade, é possível identificar os discursos predominantes com facilidade: o discurso médico, o discurso religioso e o discurso jurídico. A passagem de uma ética social para uma ética crítica exigiria dos

⁵² Segundo observa LANGLOIS (2013: 182), "Geralmente (Canadá, Bélgica, Suíça, Reino Unido, etc.) eles [os CEP's] permanecem em grande parte sob a tutela dos médicos: são comitês de pares julgando em função de suas próprias regras".

comitês de ética não apenas o controle dos projetos de pesquisa com base no argumento de autoridade das resoluções do Ministério da Saúde, mas sobretudo a necessidade de promover o debate em torno das questões fundamentais aí delineadas: o risco do dogmatismo existe sobretudo porque o discurso médico reduz a amplitude da ética (incluindo a bioética) à ética médica; o discurso religioso promove sua moralidade pouco flexível num ambiente em que a abertura à crítica é necessária e o direito, mais do que os outros discursos, deve convocar um debate amplo e público por constituir-se como a instância última de coerção resultante de um consenso justificado.

À parte a discussão mais ampla, é necessário precisar minhas observações. Notemos o seguinte: o pesquisador guia-se sob a dupla dimensão da questão ética: de um lado, a ética social, edificada pelas práticas de seus pares, por um *ethos* da profissão, e de outro a capacidade de julgar seus deveres na efetividade das ações. Acontece, como sabemos, que a simples presença de uma ética não implica na existência de uma ética esclarecida, justa, resultante de uma avaliação das próprias práticas. É comum que o corporativismo dos grupos sociais ou profissionais obscureça a capacidade de tomar decisões justas, havendo imoralidades que na consciência do membro do grupo pode se decidir como moral ou como ético, de acordo com a prática tradicional. Contra esses vícios morais, é necessário que as ações sejam postas em questão, debatidas e avaliadas pelas diversas dimensões envolvidas, e não apenas pela avaliação endógena. À parte o julgamento da comunidade restrita a qual o pesquisador faz parte (a exemplo dos departamentos ou colegiados acadêmicos ou dos comitês e comissões) e à parte a questão ética (a capacidade de decisão esclarecida por parte do pesquisador), seu compromisso de autorregulação é posto na dimensão da intervenção do poder político, inscrito nos Comitês de Ética em Pesquisa, que expressa seu poder autorizando ou desautorizando o início de uma pesquisa. Deste modo, para que a comunidade científica possa efetivamente debater seu fazer-ciência em um ambiente crítico e esclarecido, os CEP's devem efetivamente ser interdisciplinares, sem a prevalência de um discurso fundado na força da própria presença majoritária aos outros discursos e sem aceitar o argumento não esclarecido do apelo à autoridade. Notemos que a decisão da CONEP de exigir na composição dos CEP's a presença de um representante dos usuários é sobretudo acertada, na medida em que a Academia corre sempre o risco de construir saberes que deixam escapar os conhecimentos e experiências dos cidadãos em geral, além disso, a presença destes permite ter uma visão mais clara sobre a devolutiva que a Academia deve às comunidades ou à

sociedade.

Os CEP's são eficientes desde que não se confundam com o direito, caminho que conduz inadvertidamente a ética pelos caminhos do poder. É da própria natureza das sociedades democráticas a abertura ao debate, e neste sentido, os CEP's devem se valer mais do argumento confrontado que de normatividades inscritas, sob o risco ou do dogmatismo ou da posituação da ética, que resulta em uma contradição em termos. Entendo as orientações práticas no campo da ética voltada para a pesquisa como edificações resultantes da deliberação, na qual o debate deve evitar os consensos fáceis e buscar o autoconvencimento pela justificativa posta à prova discursiva. Entendida assim, a deontologia daria lugar a uma ética da responsabilidade, na qual as implicações de uma metodologia de pesquisa, bem como sua própria natureza, são avaliadas em debate aberto, do qual o resultado seria um julgamento esclarecido mais próximo da prudência, entendida no sentido da *phrónēsis* aristotélica. Passo agora a um exame mais rigoroso desse ponto.

O problema da institucionalização da ética é um problema efetivo e deve ser pensado de forma crítica. A comunidade acadêmica e a comunidade em geral correm o risco de tomar as deliberações dos Comitês de Ética como uma espécie de ética oficial, por meio da qual regressaríamos a uma ética dogmática, desviando as sociedades envolvidas do caminho de uma ética crítica, na qual o debate e o exame devem ser constantes, evitando o argumento de autoridade das resoluções governamentais e preferindo as conferências constantes que além de examinar as conquistas de princípios éticos nas pesquisas e práticas humanas, cumprem de forma mais eficiente a exigência educacional da ética pensada para a prática das diversas ciências.

Postas estas questões que julgo importantes, resta ainda esclarecer um último aspecto presente na formulação das Resoluções promovidas pelas comissões nacionais de ética em pesquisa. De que tipo de ética estamos a falar, ou, de outro modo, que tipo de ética é desejável edificar quando temos em mente a pesquisa científica, seja na área da saúde e das ciências biológicas, nas ciências agrárias, seja nas diversidades das ciências humanas e sociais aplicadas? Mais ainda, de modo geral, que tipo de ética deve ser posta para ciência? Uma posição a esta questão não deve ser discutida apenas pela Universidade e pelos Comitês de Ética: ela deve ser estendida até a educação básica e levada ao ensino de ciências nas escolas. Ainda no interior das comunidades acadêmicas esta questão deve ser posta à mesa e debatida constantemente. A Universidade, como um lugar de edificação constante dos saberes,

deve colocar em seus auditórios este debate e torná-lo cada vez mais público e universal.

Com as seções iniciais deste derradeiro capítulo, procurei mostrar que há uma variedade de teorias éticas na tradição de pensamento ocidental. Ora, a própria noção de ética em pesquisa tem nessa mesma tradição as suas fontes, o que traz consequências para a análise e leitura ética, uma vez que esta ou aquela orientação teórica possui um *modus operandi* próprio no julgamento da pesquisa. A diversidade de olhares permite o debate e caráter democrático de nossas sociedades. O ponto que está em jogo é o próprio *esclarecimento* que o avaliador do comitê de ética tem sobre o princípio lógico ou a razão ética que orienta a sua análise e a construção do parecer. Sob que perspectiva ética é trabalhada a leitura de um projeto ou de uma intervenção, de uma aula prática, por parte do parecerista? Podemos, afinal de contas, negociar esta perspectiva?

Uma leitura das resoluções evidencia que seus pilares têm um caráter principialista. A ideia amplamente difundida de que existem quatro princípios fundamentais está ancorada no pressuposto de que todo ser pensante reconheceria tais princípios, e eles então orientariam a prática do pesquisador: a obrigação de ajudar o outro (beneficência); a ideia de não provocar danos ao outro (não-maleficência), e a ideia segundo a qual o pesquisador mediria os riscos no sujeito pesquisado a fim de agir com justiça, respeitando-lhe a autonomia. Mas a questão é: podemos mesmo pressupor tais princípios como norteadores, uma vez que estamos a falar de uma ética de princípios que, como mostrei no início da discussão desse capítulo, é demasiado frágil para que possa regular a ação do pesquisador? Notem que a orientação dos comitês consultivos que regulam as pesquisas é ética e não legal: não podemos pressupor senão a própria consciência do pesquisador a regular as suas ações. Ele irá cumprir com tais princípios uma vez que tenha a autorização para iniciar a sua pesquisa?

Neste sentido, podemos observar que a ética de princípios cedeu seu lugar a uma deontologia, na medida em que seus deveres são prescritos em resoluções, em códigos escritos de deveres e recomendações. O dever kantiano de tomar o sujeito como um fim em si mesmo e não como um meio transparece na própria ideia de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: o sujeito é agora parte fundamental da pesquisa, é informado dos procedimentos, dos métodos, e assente em participar. Mas podemos novamente colocar a questão: os deveres éticos são prescritos ou são fruto de um esclarecimento efetivo? Está o pesquisador perseguindo o fim da publicação ou está

convencido de que este e outros Termos devem ser colocados para o sujeito pesquisado? E qual é o dever maior na hierarquia dos deveres? E assim igualmente, qual é o princípio mais importante quando há conflito entre os princípios lembrados no último parágrafo?

De modo análogo ao modo como as leis do Estado são constituídas para preservar a ordem social, as resoluções que sustentam as obrigações do pesquisador e dos professores em suas aulas laboratoriais procuram fundamentar os deveres próprios à ordem de uma determinada realidade. Como já notou Norberto Bobbio, a ordem é efetivamente o resultado da conformidade de um conjunto de acontecimentos a um sistema normativo, ou seja, pressupõe necessariamente as normas e seu cumprimento (BOBBIO, 1995: 230). Se podemos efetivamente compreender assim o conjunto de resoluções que regem a pesquisa no Brasil e nos demais países de modo mais amplo, então está clara a concepção de ética voltada para a pesquisa aí presente: trata-se de uma ética *a priori* (mas sem fundamentação *transcendental*) na qual os deveres estabelecidos buscam orientar as ações dos pesquisadores para um fim desejável. Não estamos a falar de uma ética de princípios, tal como aquela que orientou Antígona em sua convicção, mas de uma deontologia, tal como esta noção é entendida em nossa Idade.

Percorrido esse caminho, fica clara agora a *Disputatio* que proponho: qual é a função e a natureza de um CEP? Qual a sua finalidade? Que perspectiva ética parece justificável em sua prática? Como poderia efetivamente cumprir a sua função educacional (consultiva e deliberativa)?

Diz a própria CONEP em sua Resolução 466/12 que a finalidade do CEP deve ser exatamente a de se constituir como órgão de proteção aos sujeitos envolvidos nas atividades dos pesquisadores. Entre a atividade de pesquisa e o sujeito pesquisado: este é o lugar do comitê de ética. Mas não esqueçamos que o poder coercitivo da ética é demasiado fraco, sendo mais eficaz o poder de coerção do Direito, entendido de forma geral, como o conjunto de leis que protegem os cidadãos em um Estado assim constituído.

Sob um olhar teleológico, o comitê de ética teria o seu papel mais próximo do *esclarecimento*, segundo penso e passo agora a discutir. Sob esse olhar, o papel principal dos Comitês de Ética não é o de estabelecer na palavra escrita das resoluções os deveres fixos do pesquisador nem de ser um simples vigilante da aplicação da lei do Estado, mas consiste exatamente na construção de espaços em que a ética social e as

demais questões éticas são postas em debate, que deve ser público e o mais amplo possível, para que não fique como privilégio da comunidade especializada. Assim pensado, o CEP evidencia o caráter provisório e sempre em construção da ética afastando o dogmatismo e a juridicidade. Este caráter não é aqui apontado como uma utopia nem como o resultado de uma modificação da natureza dos Comitês de Ética. Uma vez mantida a pluralidade das discussões, sendo o comitê composto por profissionais com perfil favorável ao debate, provenientes de todas as áreas do saber, acredito que este caráter estabelecer-se-á em algum momento, desde que o caráter crítico seja mantido nas discussões. A Universidade tem este papel: o de criar espaços de debate. Uma vez mantido com efetividade o caráter interdisciplinar e crítico dos Comitês, nenhum resultado de análise de um projeto de pesquisa seria aí esgotado em decisões que não sejam esclarecidas, isto é, resultantes de um debate exaustivo que não deixe sob as máscaras de consensos convenientes as divergências necessárias a um saber crítico e examinado. À parte a avaliação dos projetos e emissão de pareceres, cabe aos Comitês criar espaços para o debate em torno da ética, condição necessária para escapar ao dogmatismo. Ora, o que é um Comitê de Ética senão um colegiado cuja função é deliberativa, consultiva e educativa?

Se colocarmos a ética deontológica ao lado da ética estruturada por Aristóteles em sua obra *Ética a Nicômacos*, teremos dois tipos distintos de ética. Como contraponto importante, podemos então estabelecer as perguntas: que tipo de ética é exatamente a ética das virtudes proposta por Aristóteles? Que contraste é possível estabelecer com a ética praticada nos Comitês de Ética em nosso tempo? Estas questões deliberativas necessitam em nosso tempo de um amplo debate.

Pelo que foi exposto até aqui, a deontologia e a teleologia podem ser também diferenciadas como uma ética principialista e uma ética consequencialista, respectivamente. Nos estudos de WEBER (1982), aparece a distinção entre uma ética da convicção (*Gesinnungsethik*) e uma ética da responsabilidade (*Verantwortungsethik*), fruto das diferentes atitudes frente às consequências previsíveis da ação humana. Esta ética da responsabilidade foi levada às últimas consequências nas décadas de 1970 e 1980, pelo pensador Hans Jonas, que tomou a responsabilidade de toda a comunidade científica e política com a preservação do planeta e com o futuro da vida sobre ele como fundamento último de seu sistema ético. Hans Jonas trabalhou exaustivamente neste período no que chamou *princípio responsabilidade*, exigindo uma ética que pensasse a responsabilidade da ciência e da técnica para além de nosso tempo, mas exige um novo

imperativo para com “os efeitos finais a continuidade da atividade humana no futuro.” (JONAS, 2006: 49).

Diferentemente do tratamento deontológico da ética, a ética teleológica coloca a questão dos fins perseguidos pela investigação. A ética, neste sentido, frente ao problema da ciência exige de seus projetos, não a adesão a princípios previamente estabelecidos, mas a clareza de suas atividades para que possa justificar as consequências daí decorrentes. É, portanto, um modelo de ética mais próprio aos espaços democráticos e assim como Maquiavel e Weber a pensaram para política, penso ser desejável pensá-la para a ciência de nosso tempo.

O esclarecimento das consequências da pesquisa para o sujeito participante e para o corpo social ao qual ela está contextualizada, nos daria duas situações importantes: I) a responsabilidade do pesquisador seria aí evidenciada e clarificaria suas escolhas metodológicas; II) o exame das dimensões envolvidas na pesquisa traria à luz possíveis implicações legais que infringem o Direito dos sujeitos pesquisados, e neste sentido, o assunto passaria da ética ao direito efetivamente. As orientações da ética devem poder ser tomadas como orientações para o Direito, mas ética não é Direito, e não tem os instrumentos de sanção que permitem uma proibição das ações do pesquisador. Neste sentido, uma comissão de ética deve ser efetivamente consultiva e ser estabelecida como um espaço de discussão e esclarecimento. Efetivamente, ocorre o seguinte: não tendo a carta de aprovação do comitê, o responsável pela pesquisa não consegue publicá-la. É este ponto que o coage à submissão da pesquisa ao comitê, não o esclarecimento ou o desejo de esclarecimento sobre suas responsabilidades e os direitos dos participantes. Mas uma vez que a pesquisa já ocorreu e os sujeitos já foram afetados, pouco importa para estes se a punição do pesquisador será o engavetamento de seu trabalho. Neste sentido, compreendo os comitês como necessários, mas ainda os visualizo como instâncias cuja função é estabelecer o debate em torno da ética em pesquisa, não a de estabelecer uma ética oficial posta pela autoridade do Estado. Esta autoridade, já o disse, expressa-se na letra das leis, mas cabe à ética o campo do esclarecimento por meio do debate e exame das questões de forma a preservar o princípio da isegoria.

Pelo percurso percorrido até aqui, permitam-me esclarecer alguns pontos que podem suscitar mal-entendidos: a) a *ética de princípios* é demasiado frágil para regular as pesquisas científicas, pois estaria ancorada tão-somente na consciência dos sujeitos envolvidos; b) é necessário regular as pesquisas eticamente, mas tal regulação não

encontra força dentro da disciplina da ética devido à sua fragilidade em coagir o sujeito a cumprir os seus deveres (*deontologia*); c) o papel da ética na pesquisa é esclarecer, por meio do debate, as consequências das escolhas metodológicas e da própria pesquisa e a partir daí exigir uma justificativa para os fins pretendidos (*ética teleológica*); d) uma regulação das pesquisas exige coerção externa⁵³ e e) um diálogo entre a ética e o direito deve ser reestabelecido para que possamos por meio de um longo debate aperfeiçoar as leis; f) os comitês que regulam as pesquisas são necessários, mas devem atuar por meio de atividades educativas.

Historicamente, a ética é anterior ao direito: já ganhara tratamento de uma *ciência da práxis* com os gregos, ao passo que somente no período romano o direito será amadurecido como doutrina. Socialmente, o direito é necessário pela fragilidade da ética. Teoricamente, a ética deve ser construída como uma ciência que conduz a um esclarecimento sobre a justiça, a mais perfeita das virtudes, e assim orientar o trabalho do legislador. Ou estabelecemos o debate em torno da ética na pesquisa sob uma nova perspectiva, ou teremos afinal reduzido a ética a uma antessala do Direito.

⁵³ Em última instância, se me é permitida uma generalização, ainda que correndo o risco de incorrer em falácia, o que leva o pesquisador a submeter seu trabalho ao comitê de ética é a preocupação da exigência do parecer pelo periódico que pretende publicar. Haja vista que nas áreas em que as revistas não exigem, como é o caso geral das ciências sociais, o número de submissão é muito pequeno. Assim, em última instância, o periódico é o agente regulador, e para tanto, serve-se dos comitês de ética. Um caso desejável seria: a responsabilidade leva o pesquisador a submeter seu trabalho, para que obtenha esclarecimento sobre os aspectos éticos envolvidos.

CONCLUSÃO

Com o terreno lavrado, algumas conclusões foram já frutificadas, colhidas no campo do pensamento dialógico, essa forma tão peculiar de agradecer à tradição. Resta, na hora da colheita, reunir sobre a mesa o resultado da *obra* (*ergo*) a fim de lhe compreender o sentido. Todo inventário, sobretudo um inventário de ideias, não pode separar ao final de todo o processo, o que foi proveitoso e o que não foi: nesse caso a crítica exige o diálogo, não o autoexame solitário. O amor pela verdade e pelo conhecimento conduz o homem de conhecimento a pensar o que é vivo e o que é experimentado. As ideias, mesmo aquelas que tomamos de nossos mestres, trazem sempre características de quem as pensa. Uma ideia não existe pronta, acabada, à espera de ser transmitida por um professor a uma mente ansiosa e faminta. Tomar uma ideia nesse sentido, compreendê-la, reconstruí-la, fazê-la sair das páginas amareladas pelo tempo, é dar a ela um recomeço, e já não será a mesma ideia tal como antes de ser tomada: ganha desde o exercício do pensamento novas raízes, e cresce em clima diferente. Se o terreno for propício, além das raízes novas, dará frutos igualmente novos.

A cultura filosófica ensina a nós, os aprendizes, através do diálogo com os pensadores. A tradição é sempre a mestra dos filósofos em formação. Mas por mais exímia que ela seja, nos ensina também a desconfiar das ideias recebidas, às quais devem ser submetidas à crítica rigorosa. A lição de Immanuel Kant da qual lembrei-me, deve ser levada a sério, pois a ela própria poderíamos aplicar o que nos ensina: é preferível aprender a pensar à aprender pensamentos. Para fazer dessa recomendação uma efetiva obra, cabe considerar de modo prioritário as coisas do mundo, essas que não cabem no rigor da ciência, mas que exigem um tipo de sabedoria da deliberação.

A *prudência*, essa virtude intelectual traduzida por David Ross por *sabedoria prática* possui um caráter político intrínseco e exige a experiência. No campo da educação perguntei com a tradição se a experiência pode ser ensinada ou se apenas os exercícios intelectuais e as teorias podem fazer parte de uma educação formal. Na linguagem de Aristóteles, essa virtude intelectual chamada por ele de *phrónēsis* não é objeto de uma ciência teórica, uma vez que exige a lida com as contingências, e nesse sentido não é possível apreender regularidade onde há predominantemente a complexidade das vicissitudes. Daí não se pode concluir, no entanto, que ela não possa ser aprendida, como acontece com as virtudes éticas em geral. A memória das lições

que examinei, ou que examinamos juntos nessas páginas, torna presente o passado, e nesse sentido tais lições ultrapassam seus mestres. É assim que a experiência virtuosa deve ser transfigurada em experiência nomothética, isto é, deve fazer parte da própria legislação que, do ponto de vista da sabedoria prática, sabe aproveitar os exemplos e os grandes feitos: a obra, pois, daqueles que encontram e encontraram o selo da justiça. O Direito é assim a razão arquitetônica de uma cidade educadora, e a qualidade de suas leis está diretamente ligada à educação política da cidade: disso resulta que a própria justiça e o senso de justiça não podem ser entregues à própria sorte do indivíduo ou abandonada à experiência doméstica. Em última análise, a educação, esse processo de *cultivo* que torna humano o *homo sapiens*, não é a tarefa e obra de indivíduos, mas da cidade: uma pátria das virtudes produz grandes homens, mas o surgimento de um grande homem em uma cidade degenerada é um acontecimento *extra-ordinário*. O caráter educador das leis tem em uma cidade um papel fundante. Não apenas os Preâmbulos das leis devem assumir tal tarefa, como devem ser conduzidos aos ouvidos e às mentes de todos com fins educacionais: e a escola, enquanto parte da vida pública, não pode se furtar a essa tarefa, nem a família, parte integrante da vida da comunidade.

A Universidade, essa catedral do conhecimento, erguida em nossas cidades brasileiras em uma história muito recente, nos ensina que a própria tarefa da vida acadêmica deve também ela mesma ser pensada e deliberada. Não apenas as lições devem ser aprendidas, as pesquisas efetuadas, não apenas as *disputationis* devem levar ao exame as controvérsias, mas também a própria vida na cidade deve ser incorporada à missão da Universidade. A vocação política da universidade guarda nesse adjetivo o sentido dos jardins da Academia de Platão, ou das alamedas do Liceu, escolas construídas em espaços públicos, abertas e integradas à vida da cidade. A própria Universidade medieval não era tão fechada como se costuma dizer, como procurei trazer ao presente a sua memória mais interessante. Ensinar as ciências é tarefa séria demais para que possamos nos dar ao luxo de simplesmente ensiná-las: com a química e com a biologia, com a geografia e com o cálculo matemático é preciso desenvolver a aptidão para os estudos, o gosto pela ciência, é preciso ensinar o amor pela conhecimento, e isto não se faz senão produzindo a admiração pelo raciocínio laborioso que examina o próprio saber que ensina. Ensinar as ciências, todas elas, é ensinar a pensar, a examinar, a criticar, a analisar. Ou isso, ou a ilusão do aprendizado que gera sempre um tipo perigoso de dogmatismo.

O esforço de compreender a história das ideias educacionais abriu, em verdade,

uma janela importante para as estruturas ideais da compreensão ética do ser humano. A educação ética é a colheita desse trabalho de lavrar a terra e semear. A ética é, assim, esta ciência dos fundamentos de todas as ações humanas, a ciência das *rhyzómata pantōon* (raízes de tudo), como aliança indissociável da educação com a sua finalidade.

Penso que a tarefa filosófica da educação seja a de perguntar pela dimensão ética dos saberes, ou seja, fazer a pergunta do *para quê* e procurar mostrar que toda pedagogia, toda doutrina ética, toda filosofia e toda teoria educacional é sempre uma construção cujo edifício deve ser examinado, criticado, a fim de não se apresentar como o saber da educação, do qual decorre, até onde consigo ver, um dogmatismo paralisante. A tarefa da filosofia é igualmente promover uma crítica da educação no sentido de examinar sua vocação ética, para que não se perca diante da tarefa de ensinar a dimensão da experiência, do campo da diversidade e dos fenômenos da cultura que exigem deliberação, ou seja, exige a própria colocação da finalidade e a escolha dos meios adequados, o caminho e o método.

Ao examinar a finalidade da educação brasileira tal como o Estado a coloca, fica a sensação de uma educação utilitária, que visa no final das contas, integrar a criança e o educando jovem e adulto à sociedade (essa integração talvez seja no final das contas o que a própria Constituição chama de *cidadania*) e ao mundo do trabalho. Não há aqui de modo geral uma controvérsia, mas algumas perguntas podem disparar nosso pensamento e exigir um exame rigoroso da questão. Foi o que pretendi fazer. Do ponto de vista de uma ética crítica, os costumes não são sagrados, não são santificados para além do exame. Pelo contrário. O sujeito deve ser integrado à vida social. Quem ousaria discordar? Mas é que nossa sociedade muitas vezes é marcada pela vulgaridade em seus costumes, pelo hedonismo desmedido, pelo privilégio da vida privada e egoísta ao invés do sentimento de pertença à própria comunidade em que a vida se realiza, marcada pelo fanatismo de opiniões não examinadas, por um sentimento dogmático que considera toda opinião diferente como opinião inimiga a ser calada, marcada pela intolerância generalizada. Cumpre duvidar da finalidade colocada pela *Constituição Federal* e pela *LDB*: adaptar nossas crianças a essa sociedade em que o racismo e a xenofobia imperam não é incorrer em um ciclo vicioso o qual seria desejável superar?

Quando olhamos para a história, não encontramos motivos para colocar o passado acima do presente em graus de elevação ética. Todas as sociedades tiveram e têm o seu racismo. Na Grécia Clássica, a mulher não encontra paridade com o homem a não ser na obra de Platão, mas que influência teve esse filósofo na cultura dos antigos?

Do ponto de vista político da cultura de modo geral, sua influência foi muito menor do que poderíamos imaginar. Sófocles, é verdade, empresta à Antígona a tarefa de lutar contra a tirania. Mas os gregos preferiam as comédias de Aristófanes e de Menandro. A superioridade em relação aos bárbaros talvez esteja presente apenas nos escritos de Heródoto. O golpe final que revela a vulgaridade dos gregos e sua intolerância talvez seja expressa pela dramática forma com que condenaram o “mais sábio e o mais justo” (PLATÃO: 1996 118a) de seus cidadãos: Sócrates foi obrigado a tirar sua própria vida por ingestão de veneno —, teria negado os deuses cultuados em Atenas e teria ensinado os jovens a filosofar. E a própria sociedade brasileira nesse século supostamente mais esclarecido, tem revelado cada vez mais a sua intolerância, seja para com o diferente, seja para com a opinião diferente. Não se trata, portanto, de julgar valorativamente passado e futuro, mas cumprir estabelecer a crítica dos costumes, e a crítica talvez seja o grande ensinamento da cultura clássica.

Talvez um diálogo entre antigos e atuais ainda permita à educação alguma esperança: ao menos a esperança de lembrar que nossa tarefa é a desconfiança das respostas fáceis, das teorias e projetos que são apresentados e desejam já a sua implementação antes mesmo que o dia clareie. Mediante uma sociedade que coloca em si mesma a questão mais importante da educação, a sua finalidade, e não em sua superação rumo a uma vida comunitária mais justa, é preciso que falemos abertamente sobre os assuntos da política, da ética, da justiça e da ciência, certos de que o campo ainda está por lavrar.

Quanto ao que foi examinado na redução da ética à deontologia, resta dizer que os próprios *comitês de ética*, como colegiados autônomos, devem dispor de dados sempre mais precisos da pesquisa proposta e de critérios claros que devem ser colhidos no debate aberto com a comunidade acadêmica, sob o risco do dogmatismo e do convencionalismo das resoluções. Uma ética crítica compreende que as resoluções não são instrumentos de direito, mas orientações que podem e devem ser discutidas, inqueridas e reformuladas constantemente conforme o grau de esclarecimento. Espaços para o debate devem ser constantemente fomentados, e até onde consigo ver, cabe à Academia criar estes debates em espaços livres e independentes que abrigam em si a pluralidade de saberes necessários à discussão que, muitas vezes, deve ser feita de forma perene, mesmo quando a forma da lei já tenha encontrado uma posição, como é o caso do estatuto do embrião, questão que dificilmente pode encontrar consenso, a não ser dentro de um dogma imposto. Mas a educação parece ser exatamente a tarefa do

Esclarecimento, seja sobre a natureza da ciência, seja sobre a natureza da ética, seja sobre a nossa própria ignorância. Aos comitês de ética, que a crítica e o debate aberto sejam sempre erigidos acima dos perigos do dogmatismo, para que a nossa educação não tenha o esclarecimento apenas como um aspecto presumido.

Despeço-me da tarefa da escrita impondo-me a tarefa do aprimoramento dos argumentos, das análises e impondo-me a tarefa do debate público das questões que esforcei-me por examinar. Com a ajuda de Temístio, que defendeu a importância da filosofia para a construção do espaço público, guardemos a tarefa de não nos despedirmos do sol da razão no equinócio da primavera de nossa ignorância que não reconhece a própria idiotia.

Temístio⁵⁴, no século IV da era Cristã, quando já não havia mais lugar para a liberdade de opinião, dizia que o grande Platão em sua *sofocracia*, teria carecido de prudência ao lançar maus agouros sobre o mundo da política afirmando que os males apenas deixariam de infligir os homens quando os filósofos se tornassem os governantes ou quando os governantes se tornassem filósofos. Como exegeta de Aristóteles, a quem admirava acima de todo, Temístio apresentou assim a correção daquela imprudência de Platão: que o filósofo se torne o governante seria para ele um grande tormento, ao invés disso, devem os governantes permitir que os filósofos falem e lhes ouvir com boa vontade.

Que um governo se forme por leis educadoras que conduzam à formação de uma consciência cidadã, não deixando de lado a tarefa de tomar a própria justiça e a própria inteligência legisladora como objeto da educação. Resta, no entanto, saber se nossos governantes preferirão as leis aos decretos que tomam de assalto todo o espaço público do bom debate, nesse jogo ao qual estamos condenados a jogar, essa eterna reforma da educação.

⁵⁴ Cf. *Temístius*, Oratio, VIII. Sobre as relações entre política e filosofia, é notável a *oratio XXVI*, na qual diz: "(...) correm o risco de viver como duas inimigas, uma muda e a outra surda, a menos que eu não consiga render homenagens a ambas, conservando ou restituindo a voz a uma e predispondo e purificando as orelhas da outra". (Or. XXVI, 2)

BIBLIOGRAFIA

1. ALEXANDRE, C. *Dictionnaire grec-français*. Paris: Librairie Hachette, 1874 (disponível em gallica.bnf.fr);
2. ALIGHIERI, Dante, *The Divine Comedy*, translated by Charles Eliot Norton, Chicago: The University of Chicago, 1989 (Encyclopaedia Britannica, The Great Books);
3. ANCHIETA, José, *Cartas, Informações, Fragmentos Históricos e Sermões*, São Paulo, Editora Itatiaia Ltda, 1988;
4. AQUINO, Tomás de. *Suma Teológica*. Tradução de Aimom-Marie Roguet et al. São Paulo: Loyola, 2001;
5. ARENDT, Hannah, *A condição humana*, 10ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005;
6. ARISTÓFANES. Nuvens. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1968;
7. ARISTÓTELES, *Ética a Nicômacos*, tradução de Mário da Gama Cury, Brasília, UnB, 2001;
8. ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, tradução de Édson Bini, Bauru, SP: EDIPRO, 2002;
9. ARISTOTLE, Nicomachean Ethics, tradução de David W. Ross, Kitchener, Batoche Books, 1999;
10. ARISTOTLE. *Ethica Nicomachea*. Oxford, Clarendon Press. 1894. (Traz o texto grego. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Aristot.+Nic.+Eth.+1144a&fromdoc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0053> (acessado ao longo de todo o ano de 2015, e em setembro de 2016);
11. ARISTÓTELES, *Fragmentos dos diálogos e obras exortativa*”, Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 2014. Disponível em <http://www.obrasdearistoteles.net/> (acessado em novembro de 2015);
12. ARISTÓTELES, *Partes dos Animais*, Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 2010. Disponível em <http://www.obrasdearistoteles.net/> (em abril de 2016);
13. ARISTÓTELES. *Metafísica I*. Porto Alegre: Globo, 1969;
14. ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo Martins Fontes. 2002;

15. ARISTOTLE, *Aristotle's Política*. Oxford, Clarendon Press. 1957 (Edição de David W. Ross, traz o texto grego, disponível em:
<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3atext%3a1999.01.0057>
16. ARISTOTLE. *Oxford Classical Texts*. Ed. J. Bywater. Oxford: Clarendon Press, 1894, reimpr. 1957;
17. ARISTOTELES, *Obras*, Madrid: Aguilar S. A. de ediciones, 1982;
18. ARISTÓTELES, Dos Argumentos Sofísticos, in. *Aristóteles*, volume 1. São Paulo: Abril Cultural, 1987;
19. BASTIDE, Roger, “Educação dos Educadores”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, São Paulo, v. 12, n. 33, p. 20-43, maio-agosto 1948.
20. BENOIST, Eugène, GOELZER, Henri, *Nouveau Dictionnaire Latin-Français*, Paris: les Frères, Libraires-Editeur, 1893 (disponível em gallica.bnf.fr)
21. BOBBIO, Norberto, *O Positivismo Jurídico: Lições de filosofia do direito*. Tradução e notas de Márcio Pugliesi *et al.*, São Paulo: Ícone, 1995;
22. BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996), in. NISKIER, Arnaldo. *LDB: A nova lei da educação*, tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional, uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1996;
23. BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos [online]. Disponível em <URL: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em 12 out. 2015;
24. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO (MEC/SASE). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*, 2014;
25. CAMPOS, Névio de, “Wilson Martins: entre a *intelligentsia* e a universidade”, *Revista brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 12, n. 1 (28), p. 113-144, jan./abr. 2012;
26. CANTO-SPERBER, Monique (org.) *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*, São Leopoldo, RS, ed. UNISINOS, 2013);
27. CARPEAUX, Otto Maria. *Ensaio Reunidos*, Rio de Janeiro: UniverCidade Editora/Topbooks, 1999 (Volume I);
28. CARPEAUX, Otto Maria. *A Idade Média*, in. *História da Literatura Ocidental*. São

- Paulo: Leya, 2012;
29. CARVALHO, José M. Problemas e teorias da ética contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
30. CÍCERO, Marco Antonio, *Da república*, in. Antologia de textos / Epicuro. Da natureza / Tito Lucrécio Caro. Da república / Marco Túlio Cícero. Consolação a minha mãe Hélvia ; Da tranqüilidade da alma ; Medéia ; Apocoloquintose do divino Cláudio / Lúcio Aneu Sêneca. Meditações / Marco Aurélio ; traduções e notas de Agostinho da Silva ... [et al.] ; estudos introdutórios de E. Joyau e G. Ribbeck. — 3. ed. — São Paulo : Abril Cultural, 1985. (Os pensadores)
31. COPI, Irving. Introdução à lógica. Tradução de Álvaro Cabral, 2a edição, São Paulo: Mestre Jou, 1978;
32. CURTIUS, Ernst Robert, *Literatura européia e Idade Média Latina*, São Paulo: 1996;
33. DESMAZE, Charles, *L'Université de Paris*, Paris: Charpentier ET C, Libraires-Éditeurs, 1876. Disponível para download no <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k201458n/f4.item.r=%22Fondation%20de%20Universit%C3%A9%20de%20Paris%22.zoom>, acessado em 15 fevereiro de 2016.
34. DIDEROT, d'Alembert et al., *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, par une Société de Gens de lettres, 1772, disponível em <http://encyclopedia.uchicago.edu/> Acessado em 18/11/2015;
35. DUBARLE, M. E. *Histoire de L'Université de Paris*, Paris: Imprimeurs du Roi et De L'Institut, 1844, Tomo I. Disp.em <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6443852p.r> Acessado entre entre 11 de novembro de 2015 e 06 de abril de 2016;
36. DUSSEL, Inês; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*, São Paulo: Moderna, 2003;
37. ÉSQUILO, *Teatro Completo*. Lisboa: Editorial Estampa, 1990;
38. ÉSQUILO, *Sete contra Tebas*. Tradução de M. Mota, revista Archai, n. 10, jan-jul, 2013, p. 145-168;
39. FERRATER MORA, José. *Dicionário de Filosofia*, São paulo, Edições Loyola, 2000 (IV tomos);
40. FOUCAULT, Michel, *Microfísica do poder*, tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006;
41. FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*. Ética, estratégia, poder-saber. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro:

- Forense Universitária, 2003. v. 4;
42. GIRARD, Paul, *L'education athénienne au Ve et au IVe siècle avant J.C.* Paris: Librairie Hachette, 1889. Disponível em <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5461945m.r=paul%20girard> Acessado entre os dias 12 e 23 de novembro de 2015 ;
43. GOETHE, *Fausto*, tradução de Jenny Klabin Segall. Belo Horizonte, Itatiaia, 1987.
44. HADOT, Pierre, *O que é filosofia antiga?* Tradução de Dion Davi Macedo, São Paulo: Loyola, 1999;
45. HEGEL, G. W. F. *Lecciones sobre la historia de la filosofia* (Volume 3). México: Fondo de Cultura Económica, 1955;
46. HOMERO, *Ilíada*, tradução de Carlos Alberto Nunes, São Paulo: Edições Melhoramento, 1962; o original em grego, Ἰλιάδα, com o qual foi confrontada tradução está disponível em <http://www.kairatos.com.gr/vivlia/ILIADA.pdf> (acessado entre 15 e 30 de novembro de 2015);
47. HONNETH, A. *Kampf um Anerkennung*, Frankfurt: Suhrkamp, 1992;
48. HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRACO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
49. JAEGER, Werner, *Paideia, a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira, São Paulo: Martins Fontes, 1995;
50. KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: que é Esclarecimento?* Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas, 2008;
51. KANT, Immanuel. "Was ist Aufklärung", *UTOPIE kreativ*, H. 159 (Januar 2004), S. 5-10, disponível em http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/159_kant.pdf (acessado em janeiro de 2016).
52. KANT, Immanuel, *A Metafísica dos Costumes*. Bauru: Edipro, 2003.
53. KANT, Immanuel, *Crítica da Razão Pura*, São Paulo: Abril Cultural, 1996;
54. KANT, Immanuel, *Crítica da Razão Prática*, Lisboa: Edições 70, s/d
55. KOERICH, M. S., ERDMANN, A. L. "O Estado da Arte sobre ética em saúde no Brasil: pesquisa em banco de teses", in. *Texto contexto - enferm. vol.20, nº3, Florianópolis Jult/Sept. 2011.*
56. LANDSBERG, Paul, *La Academia Platónica*. Madrid: Revista de Occidente, 1926.
57. LANGLOIS, Anne, "Comitês de Ética", tradução de Paulo Naves, in. CANTO-SPERBER, Monique (org.) *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*, São Leopoldo, RS, ed. UNISINOS, 2013 (Verbete);

58. LAÉRCIO, Diógenes, *Vida de los filósofos más ilustres*. s/d In.
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000431.pdf> (acessado em janeiro de 2016);
59. LYNCH, John Patrick, *Aristotle's School: a Study of a Greek Educational Institution*, University of California Press, 1972. 247 páginas.
60. MALHADAS, Daisi; DEZOTTI, Maria Celeste; NEVES, Maria Helena de Moura, *Dicionário grego-português: vol. 1*, Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2006;
61. MAQUIAVEL, Nicolau, *O Príncipe e outros textos*, São Paulo, Abril Cultural, 1996 (Coleção Os Pensadores);
62. MARTINS, Wilson, "A revolta contra a inteligência e a missão da Universidade", in. *Anuário da Universidade do Paraná*, Curitiba: UFPR, 1951, pp 67-84;
63. MARX, Karl, "Thesen über Feuerbach", in. *Marx-Engels Werke*, Band 3, Seite 5ff. Dietz Verlag Berling, 1969, disponível em:
http://www.mlwerke.de/me/me03/me03_005.htm (acessado em 01/03/2016);
64. McLUHAN, Marshall, *O Trivium Clássico*, o lugar de Thomas Nashe no ensino de seu tempo. Tradução de Hugo Langone, São Paulo, É Realizações, 2012;
65. MOUFFE, Chantal. *O Regresso do Político*, editora Gradiva, Lisboa, 1996.
66. MORIN, Edgar, *O Método 1 – a natureza da natureza*, Porto Alegre: Editora Sulina, 2005;
67. MOSS, L. B., *The Birth of the Middle Ages*, Oxford, 1935.
68. MAQUIAVEL, *O Príncipe*, São Paulo: Abril Cultural, 1996;
69. NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de intelectual urbano de novo tipo. Trabalho apresentado no GT. Estado e Política Educacional, 27ª Reunião da Anped, nov. 2004, Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>. (Acessado em 29/11/2015).
70. NIETZSCHE, Friedrich, *Sämtliche Werke Kritische Studienausgabe*, Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1999, Vol. 1 e volume 5. (Organizada por Giorgio Colli eazzino Montinari);
71. NIETZSCHE, Friedrich, "O Andarilho e sua sombra", in. *Humano, demasiado humano II*, tradução de Paulo César de Souza, São Paulo: Cia das Letras, 2008;
72. NIETZSCHE, Friedrich, *A gaia ciência*, tradução de Paulo César de Souza, São Paulo: Cia das Letras, 2012a;
73. NIETZSCHE, Friedrich, *Humano, demasiado humano*, tradução de Paulo César de Souza, São Paulo: Cia das Letras, 2000

74. NIETZSCHE, Friedrich, *Preleções sobre Platão*, in. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n.13, 2012b. pp 84-88;
75. NIETZSCHE, Friedrich, *Genealogia da moral*, tradução de Paulo César de Souza, São Paulo: Cia das Letras, 1998;
76. NIETZSCHE, Friedrich, *Sobre o futuro de nossas instituições de ensino*, in. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Loyola, 2003;
77. NIETZSCHE, Friedrich, “Der europäische Nihilismus” in. *Der Wille Zur Macht*, Leipzig: Alfred Kröner, 1922, disponível em <http://gutenberg.spiegel.de/buch/der-wille-zur-macht-i-6029/4> acessado em setembro de 2015;
78. OLIVEIRA, Mandredo A. *Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea*, São Paulo: Vozes, 2009. 256p.
79. ORTEGA Y GASSET, José, *Misión de la Universidad*, (1930), Raúl J. A. Palma, Buenos Aires, 2001;
80. PLATÃO. Synposion, in *Platon*, *Sämtliche Werke*, Hamburg: Rowohlts Kassiker, 1957 (Tomo II);
81. PLATÃO. *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997;
82. PLATÃO. *Alcíades*, in *Diálogos VII*. Tradução de Edson Bini, Bauru/SP: EDIPRO, 2011;
83. PLATÃO, “Carta Sétima”, in. PLATÃO, *Amigos & Inimigos: como identificá-los, / Platão, Cícero, Plutarco*. São Paulo: Landy Editora, 2008;
84. PLATÃO, *Fédon*, in. *Platão*, São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os pensadores);
85. PLATÃO, *Górgias*, Lisboa. Edições 70, s/d;
86. PLATÃO, *Leis*. Lisboa. Edições 70. 2004;
87. PLATÃO, *Ménon*, Rio de Janeiro: Puc-Rio/Loyola, 2001 (Edição bilingue)
88. PLATÃO, *Protágoras*, disponível, acessado entre 01e 05/03/2016, em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000474.pdf>
89. PLATÃO, *O sofista*, in. *Diálogos*, São Paulo: Abril Cultural, 1972;
90. POMBO, Olga, “Academia vs Liceu”, s/d in. http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/ac_lic/acvsliceu.htm (acessado em 16/02/2016).
91. REALE, Giovanni, *História da Filosofia Antiga*, São Paulo: Loyola, 1994 (4

- Tomos);
92. REALE, Giovanni. *Para uma nova interpretação de Platão*, São Paulo: Loyola, 1997;
 93. REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario, *História da Filosofia: filosofia pagã antiga*. São Paulo: Pulus, 2003. (Volume 1);
 94. REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario, *História da Filosofia: patrística e escolástica*. São Paulo: Pulus, 2005. (Volume 2);
 95. REBOUL, Olivier, *Philosophie de l'éducation*, Paris: PUF, 1971;
 96. REIS, Alexandre H. *Filosofia e Ética*, Belo Horizonte: Editora Educacional, 2008;
 97. RODRIGUES PEREIRA, Rosimeire F. A. *A literatura de José de Anchieta e a Gênese da Educação Brasileira*. São Paulo: FAFILECH/USP, 2006; (Tese de Doutorado);
 98. RODRIGUES, Thiago de Souza Bittencourt, *Natureza e função da philosophía no Fedro de Platão*, Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2005.
 99. RUANET. Sergio Paulo, *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1989;
 100. SCHMIDT, James (editor), *What Is Enlightenment? Eighteenth-Century Answers and Twentieth-Century Questions*. California: University of California Press, 1996;
 101. SÊNECA, Lúcio Aneu, *Cartas a Lucílio*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009;
 102. SIROUX, Danièle, "Deontologia", tradução de Paulo Naves, in. CANTO-SPERBER, Monique (org.) *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*, São Leopoldo, RS, ed. UNISINOS, 2013 (Verbete);
 103. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara, *Histórias e Memórias da Educação no Brasil, volume III: Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005;
 104. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (2003), "A Constituição e o Supremo", in <http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp?item=2>, acessado em abril de 2016;
 105. TAYLOR, C. *The Ethics of Authenticity*, Cambridge (Mass), Harvard Univ. Press, 1992;
 106. TAYLOR, A. E. *Platone*, Florença: La Nuova Italia, 1968;
 107. TEMÍSTIO. *Discorsi*. Torino: Unione Tipografico-Editrice Torinese, 1995.
 108. TERRA, Carlos A. "Alguns Aspectos da Metodologia Científica do Tratado Aristotélico 'Sobre o Céu'", *Cad. Hist. Fil. Ci.*, Campinas, Série 3, v. 18, n. 1, p. 85-

- 120, jan.-jun. 2008;
109. VANIN, José Atílio, *Alquimistas e Químicos, o passado, o presente e o futuro*, São Paulo: Moderna, 1994;
110. VAZ, Henrique Cláudio de Lima, *Antropologia Filosófica*, São Paulo: Loyola, 1992 (Volume I);
111. VAZ, Henrique Cláudio de Lima, *Escritos de filosofia I: problemas de fronteira*. São Paulo: Loyola, 1986;
112. VAZ, Henrique Cláudio de Lima, *Escritos de filosofia II: ética e cultura*. São Paulo: Loyola, 1993;
113. VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*, São Paulo, Difel, 2002.
114. VIANNA, Sylvio Barata de A., “A sofística grega do século V a.C.” in. *Kriterion*, revista de filosofia, Belo Horizonte, Dep. de Filos, FAFICH/UFMG, vol. XXIX, N. 78, jan.-jun. 1987;
115. VOEGELIN, Eric, *Ordem e História*, tradução de Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2009 (volume III: Platão e Aristóteles);
116. WEBER, Max, “A ciência como vocação”. *Ensaio de Sociologia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982;
117. WEBER, *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Vol. 1. Brasília: Unb, 1999.
118. WERNER, Jakob, *Die Beiden Ältesten Lateinischen Fabelbücher des Mittelalters*, Tübingen, Litterarischer verein in Stuttgart, 1880. Acessado entre o mês de outubro de 2015 e fevereiro de 2016 e disponível em <https://archive.org/stream/diebeidentestest00grss#page/242/mode/2up>

ANEXO

A EDUCAÇÃO NOS DOMÍNIOS DO DOGMATISMO:

análise crítica dos conceitos e da finalidade da educação na legislação brasileira

Periódico: *Imagens da Educação*, v. 6, n. 3, p. 49-61, 2016

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i3.29236>

Alexandre H. Reis*

Márcia Bento Moreira**

João Batista Teixeira da Rocha***

* Universidade Federal do Vale do São Francisco. alexhreis@gmail.com

** Universidade Federal do Vale do São Francisco. marcia.moreira@unviasf.edu.br

*** Universidade Federal de Santa Maria. jbtrocha@yahoo.com.br

RESUMO. Este estudo discute a questão da finalidade da educação brasileira apresentada na legislação. Parte da hipótese de que a educação brasileira, em suas diretrizes, está marcada por uma confusão conceitual. Para analisar este ponto, é apresentada uma definição de dogmatismo e à luz de tal definição são examinados os conceitos-chave presentes nos preâmbulos das leis brasileiras voltadas para a educação. A análise do discurso é guiada pela exigência de clareza e os resultados deste trabalho pretendem manter aberto o debate sobre a construção de uma educação crítica próxima da noção de Esclarecimento.

Palavras-chave: Educação; Legislação; Dogmatismo; Cidadania.

ABSTRACT: This work discusses the goals of Brazilian education as presented in the legislation. It parts from the hypothesis that Brazilian education is, in its directives, marked by a conceptual misunderstanding. In order to analyze this statement, a definition of dogmatism is given and based on it some key concepts present in the preamble of the Brazilian laws regarding education are examined. Our analysis of the discourse is guided by the requirement of clarity and the results of this work intend to keep open the debate around the construction of an education that incentives critique, closer to the notion of Enlightening.

KEYWORDS: Education; Legislation; Dogmatism; Citizenship.

Introdução ao problema

O exame em profundidade da pergunta pela finalidade da educação conduz o estudioso a uma averiguação trágica: não há clareza conceitual sobre a finalidade da

educação nos documentos do Estado que a regulamentam. Este é o motivo inicial de nossa discussão. As consequências desta ausência são tratadas sob a desconfiança de que não podemos saber se alcançamos um fim quando este não é claramente definido. Com este

motivo inicialmente exposto, construímos uma hipótese de trabalho que nos conduziu a suspeitar da capacidade emancipatória de nossa educação: tanto na legislação brasileira quanto na prática educacional, parece ser visível uma postura dogmática nos discursos e diálogos entre os atores da cena escolar e acadêmica. Esta suspeita conduziu nossa investigação a uma tentativa de verificação.

Os estudos apresentados no presente artigo podem ser definidos como uma investigação lógica da visão político-pedagógica encontrada na legislação brasileira. Por investigação lógica chamamos a análise conceitual do discurso e sua verificação mediante o problema da definição. Muitos conceitos-chave estão em jogo no discurso educacional e muitas vezes são tomados de forma tão extensa que seus sentidos ficam demasiadamente reduzidos. Os lógicos nos ensinam que quanto maior a extensão de uma definição, menor é a sua compreensão (Margutti, 2001; Copi, 1978). Assim, muitas vezes palavras como educação, ciência, conhecimento, ética, moral, ensino, são tomadas de forma tão vaga que dificilmente, numa análise lógica do discurso, é possível encontrar senão o vazio ao invés de um sentido bem estruturado.

Ao analisar os conceitos do discurso educacional da legislação brasileira, verificamos que a extensão de sentido destes conceitos é tão ampla que conduzem a uma obscuridade intransponível. Apesar de a Constituição Federal de 1988 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 deixarem claro que o fim último e mais supremo da educação é a formação da cidadania e a formação para o trabalho, não encontramos uma compreensão dos sentidos destes conceitos. Sabemos que cidadania é um conceito polissêmico, sobretudo numa época em que a noção de *indivíduo* não equivale como outrora à noção de cidadão (Cf. Canto-Sperber, 2013, p.166). Deste modo, na ausência de uma definição de cidadania nos Preâmbulos das leis que dê conta da polissemia presente neste conceito, corremos o risco de perder a questão mais fundamental da educação, qual seja, a sua finalidade. É fundamental, porque esta questão

orienta ou deve orientar a criação de estratégias e meios.

Além de um procedimento imanente na análise dos documentos que orientam a educação nacional, convém ainda perguntar que tipo de relações existe entre as políticas educacionais e a tendência contemporânea de direcionar a educação para o mercado de trabalho e os interesses da política econômica. Apensar de a presente análise buscar uma contribuição para o debate em educação a partir de um exame lógico-conceitual, é imprescindível situar o discurso da legislação educacional no tempo e na cultura, evidenciando assim a macropolítica na qual está inserida a educação contemporânea. Assim, após a análise lógica, uma questão será levantada a fim de dar continuidade a um debate que vem sendo travado por diversos estudiosos da legislação educacional, tais como Evangelista (2009), Neves (2004), Duarte (2005) e Noma, Koepsel e Chilante (2010), entre outros. Estes estudos mostram que as transformações da legislação educacional ao longo das últimas décadas acompanham a entrada do Brasil na economia global e sua tendência de submeter a formação escolar às necessidades do mercado de trabalho e às tendências do capitalismo do mundo globalizado. Nossa contribuição maior será, assim esperamos, a de dar continuidade a este importante diálogo em nossa cultura, de um ponto de vista conceitual.

Sobre o dogmatismo na educação e suas consequências pedagógicas

Compreendemos que o dogmatismo pode ser vislumbrado em dois ambientes: na relação de confiança entre o professor e o aluno e na própria tendência política de orientação nacional de colocar a educação a serviço do trabalho. Mas antes mesmo de procurar mostrar a presença do dogmatismo, vejamos antes, como este termo é por nós compreendido.

Tomamos por dogmatismo a definição de Kant (1996) segundo a qual é dogmática toda posição diante do conhecimento que não efetua um exame de

suas próprias capacidades de conhecer e seria dogmática toda educação científica que não avança a uma compreensão pormenorizada de seus métodos, apoiando-se na ilusória adesão a um saber catedrático (p. 56). Portanto, de acordo com Kant (1996): “a crítica da razão conduz por fim necessariamente à ciência; o uso dogmático da razão sem crítica conduz, ao contrário, a afirmações infundadas as quais se pode contrapor outras igualmente aparentes.” (p. 64). Em seu amplo dicionário, Ferrater Mora (2000, I) nos mostra que o dogmatismo é concebido “como a completa submissão sem exame pessoal a certos princípios ou à autoridade que os impõe ou revela” (p. 763).

Portanto, tomamos para nossa discussão o termo dogmatismo como o uso da razão sem o seu exame rigoroso e como submissão sem exame pessoal a certos princípios que são validados pela autoridade do professor, do escritor, do legislador, da ciência, etc. Nossa análise funda-se em um criticismo segundo o qual o conhecimento de um assunto deve ser acompanhado de uma compreensão consciente de seus significados: daí a pertinência do exame lógico-conceitual dos preâmbulos da legislação educacional.

Lembremos ainda outro aspecto fundamental da crítica. Karl Marx entendeu que a crítica e especificamente a crítica da razão é ao mesmo tempo crítica da sociedade (Ferrater Mora, 2001, IV: 2853). Foi na esteira de Marx que Horkheimer cunhou a expressão teoria crítica, que toma ao mesmo tempo o próprio sujeito da crítica como sujeito social (Ferrater Mora, 2001, IV: 2853). Neste sentido, é preciso que a própria legislação educacional seja situada dentro de suas tendências ideológicas para que possamos efetivamente enxergar para onde nossa educação caminha.

A legislação educacional e o problema das definições

A hipótese que move nossa pesquisa pressupõe a possibilidade de se identificar e analisar a compreensão que se tem de educação, de ciência e dos demais conceitos aí envolvidos a partir dos documentos e discursos oficiais do Estado, manifestados por

meio de suas leis e orientações. Por trás destas orientações, é possível ler a visão de mundo escondida na superfície de suas linhas. Mas antes, é preciso analisar a própria definição de educação e compreender efetivamente a sua finalidade. Nosso método parte de uma leitura imanente, ou seja, de uma crítica do próprio texto, para depois situá-lo dentro da visão política na qual está inserido nosso campo de pesquisa é, portanto, o universo dos documentos oficiais da educação no Brasil: a Constituição Federal/1988, a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Quando falamos em ciência, em cidadania, em liberdade, em educação, falamos de termos polissêmicos, para os quais não há efetivamente um único significado em comum acordo. Não pressupor a necessidade de clarear o uso destes conceitos, de dar as suas definições, discutir seus sentidos e a extensão de seus significados é não levar a sério a dimensão interdisciplinar do diálogo e do discurso acadêmico e científico. A ausência de definições, como mostraremos mais adiante, é um caminho seguro para as ambiguidades ou para as obscuridades. Para ilustrar a necessidade de elucidação do uso dos conceitos em um determinado discurso, vejamos um exemplo e a partir dele: a) a ausência efetiva de diálogo entre as áreas do conhecimento (os departamentos e colegiados nas Universidades, sobretudo); b) a necessidade de um professor/pesquisador compreender os diferentes usos da linguagem.

Na história ocidental das ciências, o termo *empírico* diz respeito a qualquer *experiência* possível, no sentido da investigação que se lança sobre fenômenos observáveis na natureza e na cultura (Lalande, 1993, p.300). Trata-se de uma discussão epistemológica sobre o estatuto do conhecimento das ciências. Ao definir o adjetivo empírico como relativo à experiência, o expositor ou debatedor não está livre de incompreensões. É que a palavra *experiência* pode remeter não apenas aos sentidos como forma de acesso ao mundo material e à ideia de experimento, mas igualmente à noção de *vivência*, o conjunto de sentimentos, afeições e emoções. Parece ser neste sentido que muitos professores e

pesquisadores das áreas médicas têm usado o termo *conhecimento empírico* em seus discursos, como pode ser visto em suas publicações e em seus congressos. Neste sentido, em um diálogo interdisciplinar, a presença de um epistemólogo, seja da química, seja da física ou das ciências humanas, fará um uso diferente do termo *conhecimento empírico* do que o feito pelo professor/pesquisador da área médica: ele referir-se-á, com o emprego deste termo, ao *conhecimento científico*, e o acadêmico de saúde ao conhecimento popular, ao *senso comum*. Observemos que os termos *educação, ética, cidadania, ciência*, são mais extensos do que o adjetivo *empírico*. Donde podemos supor que as dificuldades que encontraremos serão ainda maiores do que neste diálogo interdisciplinar.

A constituição de 1988 no capítulo dedicado à Educação, Cultura e Desporto traz de forma expressa a finalidade da educação que deseja alcançar. Qualquer leitor da palavra da lei poderia refutar as afirmações feitas no início deste artigo dizendo que aí está dado claramente o fim da educação, quando se lê no Artigo 205 da Seção I: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 214 deste mesmo capítulo prevê o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação que deve, de forma articulada, conduzir à: I) erradicação do analfabetismo; II) universalização do atendimento escolar; III) melhoria da qualidade de ensino; IV) formação para o trabalho e V) promoção humanística, científica e tecnológica do País (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Capítulo III, Título VIII)

Igualmente encontramos na Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), uma finalidade da educação claramente posta. Inicialmente, procura-se determinar a sua extensão: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e

organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (Art. 1.). Temos enfim, a finalidade da LDB (1996), consonante com a Constituição de 1988: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Art. 2). No que se refere à Educação Básica, novamente é posta a sua finalidade (1996): “A educação básica tem por *finalidade* desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da *cidadania* e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (Art. 22). De acordo com a LDB (1996), a educação básica é composta pelo Ensino Infantil, Fundamental e Médio e sua finalidade será novamente colocada conforme se segue: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como *finalidade* o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Art. 29). Ao colocar os fins do Ensino Fundamental, a LDB em seu artigo 32 aponta desta vez para os meios necessários (ou fins relativos) que podem levar a finalidade posta (os itálicos das citações seguintes são nossos): “O Ensino Fundamental (...) terá por objetivo a formação básica do *cidadão*”. O Ensino Médio terá como finalidade (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996) “o (...) terá como finalidades: I) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II) a preparação básica para o *trabalho* e a *cidadania* do educando (...); III) o aprimoramento do educando como pessoa humana” e “IV) a *compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos*, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (Art. 35).

Dentre as metas do Ensino Superior propostas na LDB, destacamos que ela terá por *finalidade*: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”; “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica”; “suscitar

o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional” (Art. 35).

Organizaremos nossa análise destes textos da seguinte maneira: inicialmente destacaremos os conceitos aí analisados, a finalidade da educação conforme o texto e as possibilidades de caminhos indicados pela legislação para se alcançar os fins postos. O primeiro ponto que chama atenção no conjunto das leis, é a ausência de uma definição segura de *educação*. Não se diz o que ela é. Não há a apresentação de um conceito que poderia ser reconhecido como o resultado de um amplo debate nacional, amadurecido ao longo de sua história, marcado pela presença de uma *identidade* nacional e de um projeto de civilização. Há, contudo, uma pressuposição, a de que todos entendem de antemão o que seja a educação, mesmo que não sejam capazes de defini-la conceitualmente, não sendo, portanto, obrigação do Estado apresentar aos cidadãos o seu conceito (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida...” (Art. 205). No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acontece o mesmo, embora haja um esforço de mostrar a sua extensão (1996): “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa (...)” (Art. 1), na vida social, etc.

Qual é a importância lógica da definição? Explicar o significado de um termo é dar a ele uma definição. Vejamos por que é necessário e fundamental este procedimento. De acordo com Copi (1978), podemos compreender ao menos cinco propósitos de definição: I) aumentar o vocabulário; II) eliminar a ambiguidade; III) aclarar o significado; IV) explicar teoricamente e V) influenciar atitudes (pp. 105-109). Em primeiro lugar, a definição é assim um recurso que permite transpor as lacunas da compreensão de um termo apreendendo-o em um uso mais seguro da linguagem, sirva de exemplo, o uso do termo *empírico* em um simpósio interdisciplinar. Em segundo lugar, reconhecemos nas palavras uma diversidade de sentidos e significados, o que resulta muitas

vezes em incompreensões. É neste sentido que a definição é um método que serve ao propósito de eliminar a ambiguidade do discurso. Segundo Copi (1978),

A linguagem ambígua pode levar-nos não só a fazer raciocínios falazes, mas também a discussões que são meramente verbais. Alguns aparentes desacordos não correspondem a diferenças autênticas de opinião, mas, tão somente, a diferentes usos de um termo. Sempre que a ambiguidade de um termo-chave resulta em disputa verbal, é possível, com frequência, pôr fim ao desacordo, assinalando a ambiguidade. (p. 106)

Em terceiro lugar, a exigência da definição se dá quando queremos usar um termo, mas não estamos muito certos de sua aplicabilidade, mesmo que estejamos certos de saber o que significa. A exigência da definição é clara quando se introduzem termos novos, mas necessária quando os termos são tão usados e tão comuns que acabam por estender em demasia, tornando-se tão amplos que sua compreensão, que num primeiro momento poderia beirar a obviedade, é mergulhada na obscuridade. Parece que este é o caso dos termos ética, ciência, educação, cidadania e liberdade, que estão presentes na legislação. Não é notável, no exemplo que trouxemos, que o termo *empírico* possa ser usado para conhecimento científico por um grupo de professores e como conhecimento infundado cientificamente por outro grupo dentro de uma mesma comunidade científica? Será que os educadores, os cientistas, os políticos, os juristas, os educandos, compreendem da mesma maneira a palavra *cidadania* nos artigos das leis citadas? Será que os termos que aparecem na sentença “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” são suficientemente compreendidos e de modo comum pelos responsáveis pela confecção do projeto pedagógico das diversas escolas e cursos universitários pelo simples fato de serem

mencionados?

Quando o termo necessita de esclarecimento, evidencia-se a sua obscuridade. Ainda segundo Copi (1978), “aclarar o significado de um termo equivale a eliminar a sua vagueza, o que é obtido, dando-lhe uma definição que permitirá decidir sobre a sua aplicabilidade em cada situação particular” (p. 107). A obscuridade das palavras *ética*, *cidadania*, *ciência*, *pensamento crítico*, dada pela extensão de seus usos, exige assim suas definições, mesmo que façam parte do vocabulário ordinário de uma sociedade democrática.

O problema da *cidadania* é que caso o interessado na compreensão deste termo recorra à história do pensamento político para compreender seu sentido, deparar-se-á com diferenças tão acentuadas que a exigência de sua definição se torna efetiva quando se pretende um debate com uma comunidade mais ampla, como num diálogo referente ao Direito Internacional ou numa convenção mundial. Ao menos dois pontos permitem identificar estas dificuldades. Em primeiro lugar, na cultura clássica, de Aristóteles, passando por Nicolau Maquiavel, até Jean-Jacques Rousseau, o termo *cidadão* descrevia ao mesmo tempo um duplo aspecto: um estado de *fato*, a pertença do membro da cidade ou da república a um estatuto legal e político e um *ideal* de vida, a manifestação de sua vocação política na participação do debate dos assuntos da cidade. Em segundo lugar, assistimos, no entanto, a emergência do individualismo moderno. E o Estado aparece, desde o século XIX até nossos dias, fundado mais na necessidade de proteção do indivíduo, mediante as ameaças de sua segurança, do que na unidade política que integra o cidadão no universo efetivo da política. Como mostraram diversos teóricos de nosso tempo, como Honneth (1992) ou Taylor (1992, Cap. V), o próprio ideal abstrato de respeito igual e impessoal ao direito e à liberdade parece ter sido substituído pelo ideal de reconhecimento. Isto diante dos movimentos sociais, como o das feministas, das minorias étnicas, culturais, sexuais, e outras, típicos de nosso tempo que mostram a irrealidade do ideal de igualdade e de direitos comuns.

A importância da definição de um termo posto como finalidade, a sua clareza e precisão, permitem pensar com maior rigor e dentro de um acordo mais amplo os meios necessários para atingi-lo. Que tipo de estratégias didáticas e metodológicas poderiam efetivamente conduzir à formação de uma educação para a cidadania, o trabalho, a emancipação ideológica, o pensamento crítico? As estratégias, os meios, são orientados pelos fins: a clareza nestes últimos permite uma avaliação mais precisa nos instrumentos didáticos.

Embora a tradição jurídica no Brasil não tenha dado especial valor aos Preâmbulos de nossas Constituições, como é feito nos Tratados Internacionais, é exatamente neles que a clareza conceitual deve ser expressa. Mais ainda: um Preâmbulo contém a premissa básica sobre a qual está alicerçada todo o entendimento do documento. Segundo o Supremo Tribunal Federal (2003), o Preâmbulo não possui uma força normativa, mas trata-se de um elemento ideológico que auxilia a melhor interpretação do texto constitucional. Em uma expressão: o Preâmbulo tem uma função educativa, deve esclarecer a natureza da Constituição.

No Preâmbulo da Constituição Federal, que não ultrapassa sete linhas, lemos que ela tem por objetivo assegurar “o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista”. Ao lado da inexistência de uma clareza do que se entende por cidadania ao longo da Constituição, encontramos uma diversidade de outros conceitos que são postos neste Preâmbulo, a exemplo do termo liberdade. Este conceito, central na história das controversas ideias do Ocidente, pode ser compreendido no sentido de autodeterminação, próximo ao conceito grego de *elêutheros*, ou pode ter seu entendimento próximo ao conceito romano de *liber*, homem com direitos civis, aquele que é contraposto ao *servus*, desprovido de tais direitos. Por outro lado, liberdade, no cristianismo, é tomada muitas vezes simplesmente no sentido de livre

arbítrio, e sabemos que este é o sentido mais comum do termo, dada a influência do cristianismo nos costumes ocidentais. Vejamos algumas dificuldades que surgem da ausência de definição no texto do Preâmbulo: o Estado Brasileiro garante a liberdade do cidadão, ao mesmo tempo, sabemos que a vida cotidiana deste cidadão é rica de situações em que ele pode vir a causar danos a outros cidadãos. O Estado garante a segurança, princípio posto no Preâmbulo, limitando as ações dos indivíduos por ser o detentor do poder de coerção. Neste sentido, esta liberdade não pode ser simplesmente livre arbítrio, mas deve ser limitada de modo a se preservar a ordem na vida social. Então como se dá a questão da liberdade e da segurança? É possível o sujeito apelar para o uso de um direito natural e defender sua própria integridade investindo violência contra quem lhe causa dano? Estas questões são apenas ilustrativas, mas são relevantes para nossas observações pelo simples fato de poderem ser colocadas. Daí a importância de tanto a Constituição Federal quanto a LDB trazerem em seus textos introdutórios uma clareza conceitual de seus termos, seja para evitar as obscuridades, seja para orientar e educar o leitor. E a relevância desta questão pode ser novamente colocada: se em última instância a educação brasileira tem como finalidade a formação da cidadania, e não há uma tentativa dos Preâmbulos de esclarecer este conceito, qual é afinal de contas, a finalidade da educação?

As finalidades da educação e as dificuldades de seu alcance

Examinaremos dois pontos importantes referentes à finalidade da educação exposta nas leis brasileiras: tomaremos A) a dimensão política e a B) dimensão científica. Por dimensão política entendemos tanto a questão ética quando a questão social tomadas no sentido aristotélico, ou seja, a formação do homem tomado isoladamente, num primeiro momento, a formação de suas virtudes éticas, de seu caráter, e num segundo momento, suas relações sociais na vida da comunidade. Por dimensão científica, entendemos a formação

do *pensamento crítico*, no sentido das construções de habilidades que conduzam à capacidade de julgar, avaliar, analisar procedimentos práticos e teóricos no ambiente da aprendizagem das diversas disciplinas escolares e para além delas, na dimensão de conhecimento intelectual de modo geral. Estas duas dimensões, tomadas em toda a sua extensão, abarcam boa parte da formação necessária para os fins almejados na LDB, embora não o façam em sua totalidade. Nossos estudos estão voltados assim para os aspectos mais frágeis da educação escolar a fim contribuir para o debate pedagógico atual e para clarear algumas dificuldades hoje reconhecidas, a exemplo da delimitação do papel da escola, do papel da família e do ambiente social nos processos educativos.

O texto da lei (Leis e Diretrizes de , 1996) nos diz que o Ensino Fundamental “terá por objetivo a formação básica do cidadão” e que para tanto, é preciso desenvolver habilidades intelectuais (“domínio da leitura, da escrita e do cálculo”), a capacidade de compreender o mundo ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores fundamentais da sociedade, é preciso ainda o *desenvolvimento da capacidade de aprendizagem* e o fortalecimento dos vínculos de família e a boa convivência social (Art. 32). Em linhas mais gerais, diz, portanto, para a formação básica do cidadão, tomada como seu objetivo, são necessárias habilidades intelectuais (capacidade de aprender, compreender) e o fortalecimento de sua sociabilidade. Dentre as habilidades intelectuais para esta formação, destaca-se a compreensão da sociedade em sua estrutura de valores, seu sistema político, construções artísticas e tecnológicas. Independentemente do problema da definição de cidadão aí contido, é preciso pensar duas questões importantes: primeiro, a cidadania é a vida na cidade, que é composta por uma dimensão privada, particular, de caráter individual e uma dimensão política, pública, de convivência com as diferenças, daí a necessidade exigida para a formação do cidadão do *fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca*. Pois bem, a pergunta sincera e posta pelas exigências da honestidade intelectual é agora inevitável: pode efetivamente a escola alcançar o objetivo que

propõe para o Ensino Fundamental e Médio (pois neste último, como foi citado traz no item II do Artigo 35 da LDB, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”)?

A estrutura da escola permite, se bem trabalhado metodológica e didaticamente, desenvolver as habilidades necessárias a um domínio intelectual. Segundo Aristóteles (2001), as virtudes intelectuais, a inteligência, a sabedoria teórica, o discernimento, são o resultado do desenvolvimento da capacidade racional, da intelecção, que pode se dar por meio da instrução (pp. 33 e 35). Assim, disciplinas escolares, em sua totalidade, visam a este fim, uma vez que são de natureza intelectual. As habilidades práticas que podem ser desenvolvidas nas aulas experimentais, que são ainda o melhor caminho para se construir mais adequadamente uma compreensão teórica, são meios didáticos que estão vinculados à compreensão intelectual dos fenômenos naturais, artificiais ou sociais. Mas estas habilidades de domínio da linguagem, de leitura, escrita, cálculo, de compreensão do ambiente natural e social e das estruturas das sociedades não são suficientes para alcançar o objetivo posto de fortalecimento dos laços de família, de solidariedade e tolerância mediante a diversidade cultural.

O primeiro ponto de crítica, de análise, visa à compreensão intelectual das estruturas sociais: a escola, bem ou mal, trabalha as habilidades que se aproximam de uma compreensão da tecnologia, das organizações sociais, formas de governo, das ciências do espírito e das ciências da natureza. Mas o exercício da cidadania, entendido grosso modo como a vida política do homem e da mulher possui uma dimensão básica, fundamental, de primeira ordem, que é a regência em todas as instâncias das leis públicas. Deste modo, as regras jurídicas da vida social, compreendidas nos códigos e constituições, compreendem um aspecto fundamental de cidadania, na medida em que regulam e estruturam a vida cidadã. Assim, as leis podem ser entendidas, metaforicamente, como as regras de um jogo, a exemplo do xadrez. Convidar alguém que desconhece as regras do jogo de xadrez para uma partida é

um contrassenso. A vida no ambiente público é regida pelas leis: o trânsito, as transações comerciais, a vida conjugal, as relações com o outro, e todas as dimensões da vida nas cidades e no campo. É notável, no entanto, que o educando, a quem é posto o objetivo fundamental de formação da cidadania, saia dos nove anos do Ensino Fundamental e dos três anos de Ensino Médio sem ter contato formal nem com o código de trânsito, nem com o código de defesa do consumidor, nem com o código civil, penal, nem com a Constituição Federal, nem com a Estadual, além das demais leis, ambientais, as que protegem os animais, as leis municipais. As diretrizes curriculares não abrangem a dimensão mais elementar da vida cidadã (a regência das leis), ao invés, tomam a cidadania muitas vezes do ponto de vista tão somente ideológico (seguindo teorias filosóficas ou sociológicas). A ninguém, dizem os legisladores, é dado o direito de usar em sua defesa o desconhecimento da lei, que é pública. Mas, mais que pública, ela é a estrutura dorsal da vida cidadã e uma iniciação aos seus estudos é obrigação do Estado, segundo a própria Constituição Federal, na medida em que coloca a cidadania como fim da educação.

O desenvolvimento das habilidades intelectuais tem por finalidade maior o discernimento e uma visão mais adequada da realidade. Esta visão não pode ser construída a não ser de modo crítico e científico: crítico na medida em que é necessário um entendimento verdadeiro e profundo por parte do educando, para que compreenda e não simplesmente repita ou decore os aspectos teóricos; científico porque o processo de aprendizagem deve ser construído lentamente, com o levantamento de hipóteses que devem ser submetidas a testes, para que se caminhe metodologicamente até as conclusões (teorias explicativas) almejadas com o ensino. Como mostraremos em outra ocasião, existem metodologias de ensino eficazes e replicáveis no ensino de ciências e no ensino em geral. Por hora cabe mostrar a relevância da capacidade de raciocinar e seus limites, que pode ser aprimorada com tal ensinamento para a formação básica do cidadão.

O desenvolvimento intelectual, ao que aparece em nossas observações, é o único objetivo alcançável pela educação escolar. Ele é essencial para a compreensão das estruturas sociais, da natureza, da tecnologia, da geografia e da história, local, regional e mundial. Mas se aceitarmos as teses de Aristóteles (2001), segundo as quais, as faculdades de entendimento e de caráter tem seus desenvolvimentos em fontes distintas: a primeira cresce e se estrutura pela instrução e a segunda pela criação dos hábitos (o caráter é o resultado da repetição dos hábitos), então nos aproximamos dos limites da escola (pp. 34-37).

A educação escolar, em seus quatro níveis, do infantil ao superior, é delimitada pelo desenvolvimento das virtudes intelectuais. Isso se dá na educação formal, mas como não poderia ser diferente, as relações sociais aí desenvolvidas influenciam fortemente o caráter dos educandos, e isto de maneira mais significativa na educação infantil, uma vez que a presença do desenvolvimento das habilidades intelectuais é menor e maior o da sociabilidade. As regras escolares, sua disciplina, e sua organização cotidiana são assim mais importantes na formação do caráter dos educandos do que boa parte das disciplinas estudadas. Não negamos a influência que a educação intelectual pode ter sobre o desenvolvimento do caráter, mas tal influência somente é significativa se a educação consegue ultrapassar o nível informacional de seus ensinamentos e se aproximar do conhecimento em sua profundidade. O amor ao conhecimento é um princípio que acompanhado de uma metodologia eficiente é capaz de envolver o educando num processo de construção de saber que pode conduzi-lo a uma *conversão do olhar*, mas como já foi dito, o professor nada mais pode fazer do que orientar este olhar. Amor ao conhecimento é uma inclinação própria da pedagogia platônica (Platão, 1997), já em nossos tempos, tem-se falado mais em motivação (Vygotsky, 1991 ou Piaget & Fraisse, 1969).

É neste sentido que devemos compreender as teses da pedagogia que guiava a utopia platônica: a educação deve se estender até o ambiente das cidades, para além da

escola. Assim, a preocupação com a educação não deve se dar apenas na estrutura do ensino formal, uma vez que parte significativa e essencial dela, a formação do caráter, ambienta-se no universo social ou político. O cuidado com a cidade, com as leis, com as estruturas sociais, é o aspecto mais importante de um projeto educacional que visa tomar o educando em toda a sua completude, como diz o texto da lei brasileira.

Se as virtudes éticas escapam em boa medida aos domínios do ensino formal, por outro lado, as virtudes éticas podem muitas vezes auxiliar a construção dos saberes necessários ao cidadão. A habilidade mais importante parece ser a de desenvolvimento da faculdade de julgar. A palavra crítica é cunhada a partir do verbo grego *krino*, que equivale a julgar, avaliar, analisar, etc. Neste sentido, entendemos por pensamento crítico um tipo de procedimento intelectual que é capaz de examinar e promover análises. Uma das características mais importantes deste tipo de procedimento é o senso de que não se deve tomar uma informação por conhecimento.

Esta capacidade de pensar criticamente é necessária ao exercício da cidadania na medida em que as democracias exigem tal habilidade para a tomada de decisões referentes ao exercício dos direitos e das opiniões sobre os assuntos que guiam a vida social ou política. Não é apenas das ciências humanas, mas de todas as disciplinas escolares a sua exigência. O professor, ao ensinar um conceito, uma teoria, deve conduzir o estudante a uma real compreensão de seus sentidos; o aluno, deve passar de uma posição passiva a uma posição heurística (o que pode ser conseguido com o método dialógico ou socrático); o livro didático ou paradidático, deve ser construído a partir de uma bibliografia primária e direta e trazer elementos para uma compreensão do assunto, ao invés de promover sua memorização. Estas metas são fundamentais à construção de um plano nacional de educação que a conceba criticamente.

Os limites da lógica e a exigência de uma visão abrangente: ensaio de uma conclusão

Até agora, analisamos a legislação educacional mostrando sua deficiência conceitual de maneira imanente à letra dos documentos. Do vazio semântico do conceito de cidadania, posto como fim supremo pela legislação educacional, decorre, por exemplo, uma dificuldade em avaliar a eficácia de nossas escolas em alcançar tal fim. Não estamos afirmando que os problemas da educação têm aí sua origem. Mas acreditamos que um debate sobre esse vazio conceitual seja importante. O exame das leis e de seus preâmbulos nos mostrou que o Estado não toma para si um papel ativo na educação da cidadania, ao compreender que esta deva ser alcançada pela família e pela educação formal, sendo que esta última não toma para si, como obrigação, o estudo das leis. Resta agora ampliar nossos horizontes e verificar o próprio solo no qual tal legislação nasce e se desenvolve. O Estado não é neutro, e se não ocupa um lugar na educação de forma clara, assumindo uma posição teórico-pedagógica nos preâmbulos de suas leis, certamente o faz de forma ideológica na condução das políticas educacionais. Apesar de termos privilegiado até agora uma análise lógica do discurso, é necessário observar criticamente o contexto político em que este discurso está inserido.

Para melhor compreender este contexto dos documentos que examinamos, da Constituição Federal de 1988, passando pela LDB, até as orientações do atual Plano Nacional de Educação, tomaremos como base o problema da diminuição do Estado com a inserção do Brasil nas políticas neoliberais desde os anos de 1990, quando com as reformas da aparelhagem estatal vieram também as reformas na educação escolar, como mostraram diversos estudos, dentre eles, o trabalho de Neves (2004) e Niskier (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Aos poucos, o cidadão brasileiro teve a sensação, desde o fim de o governo militar, de uma universalização dos direitos civis, de uma estabilidade econômica desde a inserção

do Plano Real, de uma reforma da educação com a LDB, em 1996, de uma diminuição das desigualdades econômicas e sociais, sobretudo com as políticas sociais desde o início do século XXI. Afora estas sensações, a história recente do Brasil é marcada pela diminuição do Estado e pela sua inserção naquilo que se chamou nos anos de 1990 de *globalização*, marcada pela política que ficou conhecida por neoliberalismo, que pode ser definida como “a ideologia do capitalismo na era da máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil” (Moraes como citado em Noma, Koepsel & Chilante (2010) *et al.*, 2010: 72). Esta inserção foi marcada por uma série de políticas de privatização de empresas estatais e de reformas que visavam minimizar a intervenção do Estado nos rumos da economia.

Foi neste contexto que diversas reformas transformaram a educação nacional bem como suas políticas. Ao final dos anos de 1990, as empresas podiam então se ocupar da educação superior com a finalidade de obtenção de lucro. Não é de se estranhar uma tendência de cursos superiores inteiramente voltados para o mercado de trabalho, uma vez que as Faculdades passaram a ofertar exatamente aqueles cursos nos quais os estudantes podiam buscar uma profissão. A orientação deste novo mundo globalizado é marcada por uma visão que toma a educação como instância capaz de promover o crescimento econômico, promover um desenvolvimento sustentável, o aprimoramento da democracia e a diminuição dos problemas sociais. Esta visão tornou-se a justificativa para diversas transformações da educação, sobretudo em sua aproximação com a exigência da inserção do sujeito no mercado de trabalho. A compreensão desta aproximação faz parte de um contexto mundial, não apenas nacional, como podemos ver nos documentos da UNESCO (1998). Esta concepção de educação, de modo abrangente, conduziu a formação de um consenso que exigia a introdução dos países emergentes dentro da política da globalização.

Estas orientações e exigências abrangiam desde a educação básica. Na visão

crítica de Noma, Koepsel e Chilante (2010), “A justificativa disseminada é que se tratava de medida que propiciaria à população um mínimo de conhecimentos para a sua integração na atual fase da sociedade mundial” e deste modo a educação foi adequando-se “às demandas criadas com a emergência de novos padrões de produção.” E assim, a própria educação básica foi convergida às “iniciativas para o fomento do desenvolvimento econômico.” (p.73)

A análise destas autoras dos documentos da UNESCO chega a uma conclusão perturbadora, quando se tem uma visão ampla de educação, pois a finalidade da educação, como afirmam em seus estudos, é tornar o indivíduo um ser empregável, colocando assim a educação como um meio para o trabalho dentro do sistema capitalista. Este aspecto abandona totalmente uma finalidade da educação em si mesma, alienando a própria educação de seu sentido de formação ético-político-intelectual, como verificamos em nossas fontes, seja na visão pedagógica de Platão, seja na visão de Aristóteles ou na concepção de *esclarecimento* de Immanuel Kant. Ou seja, confrontada com visões de educação de outras épocas, o contexto atual da educação parece colocar também a formação dos homens-cidadãos como mero pretexto para a manutenção de um mundo em que a crítica e a contestação são cada vez mais sufocadas pela criação de um homem médio, satisfeito com as políticas sociais e com a oferta de emprego do mundo capitalista.

De modo semelhante, os estudos de Neves (2004), recorrendo à abordagem teórica de Gramsci, caminham no sentido de mostrar que o produto da educação nacional, feitas estas reformas de diminuição do Estado, é uma espécie de homem que possui capacidade técnica necessária para o mercado de trabalho, e capacidade dirigente, necessária para a manutenção das relações de dominação do atual estágio do capitalismo globalizado. Com esta submissão da educação ao mundo do trabalho, marcado pelas exigências de um mercado competitivo, a escola e sobretudo as universidades, despem-se de sua vocação humanística e tornam-se capaz vez mais

utilitárias. Este aspecto utilitário da educação nacional pode ser visto nos discursos das próprias universidades que se colocam na corrida da inovação tecnológica, na instrumentalização de novos profissionais demandados pelas exigências do mercado de trabalho, etc. Precisamente aí podemos agora situar nossa exigência de uma definição clara no texto da legislação sobre o que se compreende por *cidadania*: o debate deve ser instaurado para que a comunidade, por meio da crítica, possa colocar-se no caminho do esclarecimento.

Os estudos de Vieira Pinto (1969), na segunda metade do século passado, já apontavam para o caminho de uma educação emancipatória, ao defender a necessidade da compreensão filosófica da pesquisa científica, uma vez que “é pressuposto indispensável à formação da consciência do trabalhador neste campo da cultura, tão indispensável quanto os conhecimentos particulares técnicos de que deve estar munido para empreender sua atividade” (p. 5). A reivindicação de uma formação teórica do pesquisador é a primeira e mais importante tese por ele defendida em seus estudos. Reivindicar uma formação que ultrapasse a instrumentalização do saber é tão atual hoje, em que a educação produz o homem de massas, quando era da década de 1960. A formação independente da consciência do educando, da consciência de seu próprio trabalho é condição necessária para a emancipação e a crítica da própria condução da formação do homem de ciência. Neste sentido é que se exige uma postura crítica do professor, que deve conduzir o estudante a uma habilidade de análise e crítica, ao invés de uma posição dogmática e passiva.

Ainda segundo Vieira Pinto, esta postura crítica é necessária “para não se deixar enganar pelos ídolos de seu tempo”, que podem conduzir a uma falsa consciência de si; e para não se deixar levar pela ideologia reinante, “para não se tornar o porta-voz de concepções equivocadas que se difundirão na sociedade (...) prejudicando os pesquisadores contemporâneos e vindouros” (p. 27). É neste sentido que Vieira Pinto exige a presença de disciplinas filosóficas voltadas para a formação

de um pensamento crítico e metodológico na formação profissional, para que sua formação não o entregue a uma consciência ingênua e inautêntica, vale dizer, alienada.

A história da educação brasileira nos mostra que o discurso desenvolvimentista da segunda metade do século XX e a ideia de progresso econômico presente nos governos desde então, colocam a educação como meio, e não mais como um fim em si mesmo. A transformação do espírito, a formação do homem culto, capaz de avaliar a sua própria atividade profissional, vai aos poucos sendo abandonada como ideia norteadora para a realização de um projeto global no qual o mercado e o consumo dirigem as práticas da educação. O vazio semântico do conceito de cidadania no texto da lei brasileira parece revelar uma necessidade de assumir ideologicamente uma aproximação entre a cidadania e o trabalhador, sendo que o próprio trabalho define o que é agora um cidadão, segundo a lógica capitalista. A educação que forma homens práticos e trabalhadores, como observou Carpeaux (1999), é uma educação mediana e acrílica, ela preocupa-se apenas com suas funções pragmáticas, a química e a física, “que nos fornecem a luz elétrica e os gases asfixiantes” são ciências úteis, ao passo em que a história e a filosofia, são disciplinas inúteis. Diante disso, conclui Carpeaux (1999):

Certos regimes, ditos totalitários, acharam indispensável regular pela força o estudo das ciências, cujas conseqüências práticas poderiam abalar estes regimes. Ora, que vemos nós, com surpresa? Estes regimes não se ocupam, absolutamente, com as ciências "práticas", a física e a química, que continuam bem tranquilas. Mas as ciências totalmente inúteis, a história, a filosofia, os estudos literários, são justamente as favoritas dos regimes totalitários, que as abraçam até sufocá-las. (p. 212)

A formulação exígua dos preâmbulos da legislação educacional, quando são

expressos conceitos cuja extensão geral demonstra seu vazio semântico, dizem algo importante da direção a que desejam fazer caminhar a educação brasileira. “A educação”, diz o texto da LDB, “inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Título II, art. 2º). Mas como mostramos, sem a presença de uma educação que leve o educando a estudar noções básicas de direito e as próprias leis que regulam a vida social parece que o discurso não leva a sério o que preconiza.

A formação intelectual dentro de nossos cursos de pós-graduação em educação foi examinada no estudo de Duarte (2006). Partindo de uma visão gramsciana, Duarte parte da ideia de que a formação de intelectuais dentro de uma sociedade tem por finalidade manter o funcionamento do sistema. Por outro lado, ao distinguir um intelectual crítico, exige-se a necessidade de trazer à luz o funcionamento deste sistema através de uma teoria crítica e caminhar no sentido de superar esta sociedade, marcada pela dominação de uma determinada classe sobre outra. A questão fundamental, a nosso ver, está exatamente na concepção de uma visão de educação que conduza a um esclarecimento, a uma visão crítica capaz de ler a si mesma.

Não é o caso de reduzir o problema da educação brasileira à falta de clareza conceitual no corpo de suas leis. Mas como procuramos mostrar, a ausência de uma consistente posição perante o problema da finalidade da educação nos conduz ao autoengano. Caso nossa educação vise efetivamente à cidadania e ao trabalho, devemos demarcar os conhecimentos básicos à cidadania e à consciência crítica do profissional. Consideramos assim que o projeto de uma educação emancipadora começa pelo texto da lei, que deve ele mesmo assumir um caráter educado em seu Preâmbulo e fazer parte da educação formal, desde o ensino infantil até o médio. O trabalho de Duarte (2006) é importante, porque ao voltar-se para a formação de mestres e doutores em

educação em nosso país, esforça-se por traçar características indispensáveis a uma postura efetivamente crítica. Suas conclusões são, no entanto, bastante realistas: “as condições institucionais postas atualmente para os e pelos programas de pós-graduação em educação não são o que chamaria de condições propícias à formação do intelectual crítico.” (p. 105). As condições de um debate público e aberto sobre nossa própria prática educacional é assim, a nosso ver, um caminho necessário para um maior esclarecimento de nossa própria fortuna e da finalidade de nossa educação.

O trabalho dos historiadores críticos, dos estudiosos da educação e dos sociólogos, nestas últimas décadas, têm sido o de trazer à superfície as tendências ideológicas dos diversos governos que têm assumido o Estado brasileiro. Notadamente, estes governos, independente de suas posições ideológicas, parecem trabalhar para colocar no Brasil nos rumos da tendência do capitalismo atual. As metas do PNE (2014-2024) são objetivos que buscam elevar os dados estatísticos nacionais, insuficientes, contudo, de elevar a qualidade da educação. Uma emancipação da educação, nas políticas públicas, da tendência da economia e da transformação da educação como um meio para sustentar o sistema atual é ainda um passo que não foi dado.

Contra o dogmatismo é preciso que a meta da educação seja o esclarecimento: esta meta redesenha toda a nossa educação, desde a posição do professor, passando pelo estudante, pelos materiais didáticos e paradidáticos, até o método e as estratégias didáticas. Nos textos de Platão, Sócrates ao fingir nada saber diante de seu interlocutor, tinha apenas um objetivo: conduzir o falso-sabedor a admitir sua própria ignorância, condição necessária para se buscar o conhecimento. E o método dialógico nada mais é do que inquirir com perguntas sobre a consciência do próprio saber: ao pedir a definição dos termos, o interlocutor é conduzido a examinar seu próprio saber, e pela dificuldade de tal empreendimento (dar definições claras sobre o que se está dizendo) acaba admitindo a necessidade de buscar novos saberes. Immanuel Kant (1988), ao responder à pergunta *O que é Esclarecimento?*,

elegeu como lema da emancipação humana a sentença latina: *sapere aude!*, isto é, *ouse saber*, ouse fazer uso de seu próprio entendimento. E é precisamente o uso do próprio entendimento que pode afastar o estudante e o professor daquele espírito dogmático que os conduzem a assentir a um saber, não por compreendê-lo, mas por se submeterem à cega ignorância de crer em verdades pelo simples fato de serem anunciadas pela tradição acadêmica e escolar e pela autoridade da ciência.

Examinar os próprios conceitos, o próprio conhecimento é, se não uma meta última, um exercício crítico permanente e necessário para que nossa própria sociedade faça de forma permanente uma crítica de si mesma. Por hora, esperamos ter suscitado com nossos estudos algumas discussões pertinentes.

Referências Bibliográficas.

- ARISTÓTELES (2001), *Ética a Nicômacos*, Brasília: UnB.
- CANTO-SPERBER, M. (2013), São Leopoldo: Ed. Unisinos.
- CARPEAUX, O. M. (1999), “A Ideia da Universidade e das Ideias das Classes Médias”, in. *Ensaios Reunidos – vol. I*, Rio de Janeiro: UniverCidade Editora / Topbooks Editora.
- *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988 (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 15 de setembro de 2015.
- COPI, I. (1978). Introdução à lógica. 2ª edição, São Paulo: Mestre Jou.
- DUARTE, N. (2006) “A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação”. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>, acessado em 30 de novembro de 2015.
- EVANGELISTA, Olinda. (2009)

Apontamentos para o trabalho com documentos de Política Educacional. Disponível em:

- https://www.researchgate.net/publication/266009521_APONTAMENTOS_PARA_O_TRABALHO_COM_DOCUMENTOS_DE_POLITICA_EDUCACIONAL (acessado em 27 de novembro de 2015).
- FERRATER MORA, J. (2000). *Dicionário de Filosofia*, São Paulo: Edições Loyola (Tomo I, a-d).
- FERRATER MORA, J. (2001). *Dicionário de Filosofia*, São Paulo: Edições Loyola (Tomo IV, q-z).
- HONNETH, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*, Frankfurt: Suhrkamp.
- KANT, I (1996), *Crítica da Razão Pura*, São Paulo: Nova Cultura.
- KANT, I. (1988) “Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?” in. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Edições 70.
- LALANDE, A. (1993) *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – (Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996), in. NISKIER, A. (1996). *LDB: A nova lei da educação*, tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional, uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor.
- MARGUTTI, P. (2001), *Introdução à lógica simbólica*, Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação* (2014). Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf, acessado em setembro de 2015.
- NEVES, L. M. W. (2004) As reformas da educação escolar brasileira e a formação de intelectual urbano de novo tipo. 27ª Reunião da Anped, nov., Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>. (Acessado em 29/11/2015).
- NOMA, A.K., KOEPEL, E.C.N., CHILANTE, E.F.N. (2010). Trabalho e educação e documentos de políticas educacionais. In. Revista Histedbr, v. 10, n. 38e. www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art05_38e.pdf. Acesso em 29 de novembro de 2015;
- PIAGET, Jean; FRAISSE, Paul (1969). *Tratado de Psicologia Experimental: Motivação, emoção e personalidade*. Rio de Janeiro: Florense.
- PINTO, Álvaro Vieira (1969). *Ciência e Existência*, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- PLATÃO (1997). *A República*. São Paulo, Nova Cultural.
- SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (2003), “A Constituição e o Supremo”, in <http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp?item=2>, acessado em 15 de setembro de 2015.
- TAYLOR, C. (1992). *The Ethics of Authenticity*, Cambridge (Mass): Harvard Univ. Press.
- UNESCO (1998). *A Unesco e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997)*. Santiago Chile: UNESCO-SANTIAGO.
- VYGOTSKY, L. (1991) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 20/09/2015

Aceito em: 15/12/2015